



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Pedro Botelho de Freitas

***Frei Luís de Sousa* e o desenvolvimento
de competências orais**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Pedro Botelho de Freitas

***Frei Luís de Sousa* e o desenvolvimento
de competências orais**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Janeiro 2013

DECLARAÇÃO

Nome: João Pedro Botelho de Freitas

Endereço Eletrónico: pg18154@alunos.uminho.pt

Bilhete de Identidade N° 1316960

Título do Relatório:

Frei Luís de Sousa e o desenvolvimento de competências orais

Supervisor: Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Ano de Conclusão: 2013

Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28 / 01 / 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

No final da maior etapa que até hoje atravessei, a mesma que me demorou uma vida e mais um dia, devo e preciso de agradecer, ainda que brevemente, a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estiveram comigo incondicionalmente até ao fim.

Ao incansável Professor António Silva, pelo exemplo e força que lhe encontrei desde o primeiro dia. Um agradecimento devo também aos meus alunos, que sempre me tomaram pela mão, ensinando-me a beleza de uma profissão que cheguei a pensar perdida.

À minha Família, por me ter conduzido atabalhoadamente para o caminho que nem sempre achei ser o meu. Ao Gil e à Ana Luísa, que me merecem mais do que as palavras que aqui poderia escrever.

Por fim, ao meu avô, que sempre me seguiu com olhos atentos.

RESUMO

O ensino/aprendizagem da oralidade na disciplina de Português sofreu no passado algum esquecimento face a outros domínios, como a leitura e a escrita. Tal aconteceu devido a determinados preconceitos que o senso comum difunde no que às competências orais concerne: que estas são inatas, sendo, por isso mesmo, desnecessário canalizar os estudos para a sua melhoria; que, sendo um domínio de cariz espontâneo, as lacunas ao nível da organização do discurso, raciocínio e sintaxe são desculpáveis.

No entanto, numa leitura atenta ao *Programa de Português* (Seixas *et al.*, 2002), e recorrendo a autores como Emília Amor (1993) ou Hilário de Sousa (2006), compreendemos que a atividade linguística contempla quatro aptidões a serem trabalhadas em complementaridade, sendo estas o ler, o escrever, o ouvir e o falar – e apenas este trabalho holístico permite dotar os alunos de uma real competência comunicativa.

Neste enquadramento, decidimos que o nosso projeto de estágio - integrado no Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas - incidiria na questão da oralidade, a ser trabalhada através de duas perspetivas: promovendo, por um lado, a sua exercitação (concretizada a partir de apresentações orais e do incentivo à participação, evitando as aulas de cariz expositivo e praticando estratégias para falar em público) e, por outro, dotando os alunos de conhecimentos e competências que lhes permitam proceder a uma planificação e execução de enunciados orais formais e informais, desenvolvendo para isso a noção de discurso adequado.

Como base de toda a intervenção que aqui se descreve esteve a obra de Almeida Garrett *Frei Luís de Sousa* que, por se tratar de uma obra dramática, nos pareceu, de entre as restantes incluídas no programa da disciplina, a mais adequada e que mais versatilidade nos traria, já que permitiu refletir sobre os diferentes registos discursivos das personagens e, também, proceder a exercícios como, a título de exemplo, leituras encenadas.

Aliando conteúdos programáticos a exercícios que requerem uma participação mais ativa (planificada ou não) por parte dos alunos, conseguimos despertá-los para a noção de discurso adequado e dotá-los de competências para a elaboração de apresentações e intervenções orais, ao mesmo tempo que fomentávamos a sua capacidade de raciocínio e de sistematização – exigidos no momento de esquematizar as apresentações orais.

ABSTRACT

The teaching / learning of orality in the discipline of Portuguese suffered, in the past, some neglect over other areas, such as reading and writing. This happened due to certain prejudices that common sense diffuses in regards to oral skills: they are innate, and, therefore, it is unnecessary their improvement; it's spontaneous nature might excuse the gaps related to the organization of speech, reasoning and syntax.

However, a careful reading of the Portuguese Program (Seixas *et al.*, 2002), and by using authors as Emília Amor (1993) and Hilário de Sousa (2006), we understand that the linguistic activity comprises four skills to be complementarily worked on , these being the reading, writing, listening and speaking - and only this holistic work can provide students with a real communicative competence.

In this framework, we decided that our intervention - integrated into the Master of Teaching Portuguese and Classical Languages - would focus on the issue of orality, to be worked through two perspectives: promoting, in one hand, its drilling (taken from oral presentations and encouraging participation, avoiding classes with expository nature and strategies for practicing public speaking) and, second, providing the students with knowledge and skills to undertake the planning and execution of formal and informal statements, developing the notion of appropriate speech.

The basis of all the intervention described here was Almeida Garrett's *Frei Luís de Sousa*. As it is a dramatic work, it seemed, among others included in the Program of Portuguese Language (Seixas *et al.*, 2002), the most appropriate and versatility for us, as it allowed the reflection on the character's different discursive registers and also conduct exercises as, for example, staged readings.

Combining exercises that require more active participation (planned or not) by the students, we can awaken them to the notion of appropriate speech and equip them with skills to prepare presentations and public speeches, while instigate their ability for reasoning and systematization - obligatory for oral presentations.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	X
INTRODUÇÃO	1
II. DEFINIÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	5
2.1. Caracterização do meio.....	5
2.2. Sobre Práticas de ensino de Português.....	7
2.3. Plano Geral de Intervenção.....	11
2.4. Metodologia de ensino da oralidade.....	13
III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
3.1. Questões diversas sobre a competência oral	20
3.1.1. Oralidade – estudos e diferentes concepções.....	21
3.1.2. Pressupostos teóricos sobre a Oralidade	23
3.1.3. Expressão Oral – uma definição conceptual	25
3.1.4. As Perspetivas linguística e sociolinguística sobre a oralidade.....	27
3.1.5. Princípios do ensino da oralidade.....	29
3.1.6. Situações orais formais: características e principais dificuldades	32
3.2. Almeida Garrett e Frei Luís de Sousa	35
3.2.1. Vida e obra de Almeida Garrett: alguns dados	36
3.2.2 A Obra <i>Frei Luís de Sousa</i>	39
3.2.3. Perspetiva de Garrett sobre a Educação	42
IV. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	45
4.1. Linhas gerais da intervenção	45
4.2. Implementação do Projeto de Intervenção	49
V. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	65
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
VII. ANEXOS	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do inquérito diagnóstico sobre competências ao nível da oralidade ...	50
Tabela 2 - Exercício de transposição narrativa em aula.....	55
Tabela 3 - Grelha de síntese da aula 1	71
Tabela 4 - Questionário de aferição das dificuldades ao nível da comunicação oral	72
Tabela 5 - Grelha de síntese da aula 2	73
Tabela 6 - Grelha de síntese da aula 3	74
Tabela 7 - Grelha de síntese da aula 4	75
Tabela 8 - Grelha de observação da expressão oral	76

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Inquérito diagnóstico sobre competências ao nível da oralidade.....	51
--	----

INTRODUÇÃO

A intervenção que aqui se descreve, intitulada “*Frei Luís de Sousa* e o Desenvolvimento de competências orais”, surge de um projeto integrado no Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas, que se desenrolou em seis aulas - cinco da disciplina de Português e uma da oficina de Latim – lecionadas na Escola Secundária de Alberto Sampaio (ESAS), no ano letivo de 2011/2012, e que, como o próprio nome indica, assentou em dois pilares do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa: a obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett e as questões da oralidade.

O objetivo geral que nos propusemos atingir passava essencialmente pela questão do desenvolvimento de competências orais: através de determinadas leituras realizadas sobre o tema, de autores como Emília Amor (1993), Hilário de Sousa (2006), que nos alertaram para o facto de se tratar de uma área do ensino que vinha a ser esquecida - e da observação preliminar de algumas aulas de uma turma do 11º ano da ESAS, compreendemos que as competências orais dos alunos não estavam a ser trabalhadas equitativamente e paralelamente com as restantes, pelo queurgia treiná-las, dotando os alunos de ferramentas necessárias para a construção de bons enunciados orais e, conseqüentemente, melhores apresentações e intervenções.

Ora, seria inadequado dedicarmos cinco aulas de Português exclusivamente às questões da oralidade pelo simples facto de existir um programa (referente à disciplina) que deve ser cumprido e, no final do ano, avaliado. Assim, concluímos que seria pertinente integrar o estudo destas questões aliando-o à abordagem de Almeida Garrett, nomeadamente da obra *Frei Luís de Sousa* – conteúdos que constam do programa da disciplina –, pelo facto de, sendo uma obra de cariz dramático, potenciar exercícios, como por exemplo as leituras encenadas, que constituem um bom pilar na hora de treinar as competências orais. O facto de existir um filme baseado na obra, *Quem és tu?* de João Botelho, também exerceu alguma influência no momento da escolha: sabemos que o visionamento de filmes e outras atividades que fujam à normalidade do contexto sala de aula catalisam a participação dos alunos, o que importa quando o assunto é a oralidade.

Um dos constrangimentos com que nos deparámos imediatamente foi o número reduzido de aulas a lecionar e, estando conscientes de que, por isso mesmo, não conseguiríamos trazer alterações substanciais ao nível da produção de enunciados orais formais (pelo menos num período tão curto de tempo), optámos por dotar os alunos das tais

ferramentas, alertando-os para a importância que este trabalho poderá ter na sua formação. Assim, e ainda pelo facto de serem apenas cinco aulas, a metodologia utilizada seguiu sempre os mesmos moldes, pois pareceu-nos que, de outra forma, seria mais difícil concluir quais as estratégias para os melhores resultados – e deste modo conseguimos uniformizar a avaliação. Se, por um lado, esta opção foi parca em termos de contacto, para nós, com diferentes estratégias de ensino, permitiu-nos compreender, por outro lado, que a capacitação dos alunos constituiu uma boa base para a melhoria das tais competências orais, revelando-se por isso uma boa estratégia para intervenções futuras.

No presente relatório, começaremos por fazer, no capítulo II, uma apresentação geral da turma do 11º ano da ESAS na qual entrevistamos, destacando o número de alunos, as suas idades e apontando o número de repetições de ano; neste ponto, adiantamos já algumas anotações feitas em contexto de observação de sala de aula, que tornam evidentes as dificuldades que a turma demonstrava ao nível oral. De seguida, e ainda no capítulo II, apresentamos o panorama do ensino da disciplina de Português, baseando-nos nos autores acima referidos, para depois passarmos a uma apresentação do plano geral de intervenção – onde explicitaremos, detalhadamente, os objetivos a que nos propusemos. Entretanto, referimos a metodologia de ensino da oralidade que nos orientou ao longo de todo o processo e que assentou muito no pilar da planificação e da estruturação de discursos orais.

Já no capítulo III, passamos à exposição do enquadramento teórico: num primeiro momento, debruçamo-nos sobre questões relacionadas com a oralidade (trataremos por exemplo aspetos ligados à sua definição conceptual bem como algumas perspetivas sobre o ensino da competência oral); e, num segundo momento, abordaremos aspetos relacionados com Almeida Garrett e *Frei Luís de Sousa*: contextualizamos o autor para, de seguida, passarmos a algumas considerações sobre a obra, terminando com a análise do autor em contexto educativo. Para finalizar, no capítulo IV, descrevemos o desenvolvimento de toda a intervenção e fazemos considerações acerca dos objetivos propostos e resultados atingidos. Num primeiro momento, em que são apresentadas as linhas gerais de intervenção, explicitamos o formato que optámos por seguir nas cinco aulas lecionadas, para depois destacarmos as diferenças no tocante à última aula de Português - que se assumiu como fórum cujo tema foi o debate das obras *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett e *Romeu e Julieta* de William Shakespeare (e seus aspetos comuns) - e à oficina de Latim, na qual se trataram os temas do

Teatro Clássico e dos Jogos Circenses, destacando sempre a importância dada à oralidade na época clássica.

Finda a apresentação das linhas gerais da intervenção, passamos à sua explicitação, sendo que, neste ponto, optámos por descrever detalhadamente as seis aulas que lecionámos. Como ponto de partida, exibimos uma tabela em que se podem ler os resultados do inquérito diagnóstico passado aos alunos (de Português) a respeito das suas capacidades orais.

Terminamos o relatório com algumas das nossas conclusões, considerando os objetivos propostos, os resultados obtidos e as limitações com que nos deparámos (neste ponto em particular, refletindo sobre a forma como foram, ou não, ultrapassadas) e apelando sempre para que esta intervenção não seja um ato isolado e assim potencie novos projetos com base nos resultados que aqui apresentamos.

II. DEFINIÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, iremos definir e apresentar o contexto da nossa intervenção. Assim, começaremos por caracterizar o meio em que intervimos, explicando tanto as dinâmicas da escola como as das turmas. Deste modo, será possível uma melhor compreensão da realidade encontrada por este trabalho, nos mais variados momentos.

2.1. Caracterização do meio

A Escola Secundária de Alberto Sampaio fica situada no concelho de Braga, na freguesia de São Lázaro. Oferece aos alunos que a frequentam, no âmbito do ensino secundário diurno, cursos científico-humanísticos nas áreas das ciências e tecnologias, das ciências socioeconómicas, das línguas e humanidades e das artes visuais. A ESAS apresenta também algumas propostas, e isto no que respeita ao passado ano letivo de 2011/2012, na forma de clubes e de oficinas. Neste âmbito, estiveram disponíveis o desporto escolar, a revista *Defacto*, a oficina de teatro, a oficina de robótica, o atelier de artes, a oficina de latim e os clubes do ambiente.

O projeto desenvolvido teve como alvo duas turmas com realidades e contextos bem distintos. Por um lado, e no respeitante ao ensino do Português, intervimos na turma do 11º B. No que diz respeito à oficina de Latim, foi o alvo de intervenção uma outra turma com 61 alunos.

A turma de Português era constituída por vinte e seis alunos, de entre os quais dezoito eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Os alunos pertencem todos ao concelho de Braga e as idades situam-se entre os quinze e os dezasseis anos. Salientamos que nenhum dos alunos apresenta, no seu percurso escolar, uma repetição de ano. Outro aspeto a reter é o facto de (apenas) dois alunos apontarem o Português como disciplina preferida e de esta ser a que mais dificuldade traz para o mesmo número de alunos (a este propósito, consideramos pertinente a consulta da ficha socioeconómica da turma com os dados relativos à mesma).

Por seu lado, a turma que frequenta a oficina de Latim é bastante mais heterogénea, já que engloba alunos do 10º, 11º e 12º anos – alunos com várias idades e vários objetivos no respeitante à oficina. Além de valorizar o *curriculum* dos mesmos alunos, no final de ano, a assiduidade a esta oficina acrescentar-lhes-ia um valor à nota final de Português.

Da observação das turmas em contexto de aula, retirámos algumas anotações que evidenciaram dificuldades no domínio da expressão oral – a participação e a produção discursivas, bem como as intervenções, careciam sempre ou quase sempre de um carácter formal ou, pelo menos, não deixavam antever planeamento ou reflexão, e isto mesmo quando o nível médio de aproveitamento da turma é elevado.

Na segunda aula ministrada pelo orientador cooperante, a que tivemos oportunidade de assistir, retiramos a seguinte anotação: “Os alunos oferecem-se sempre para ler os textos propostos pelo professor” (aula do dia 26/01/2012). Este aspeto, sempre constante, desde logo nos fez entender e concretizar a sua motivação para com os aspetos a tratar. Uma outra anotação, ainda da mesma data, referia que os alunos pareciam compreender e relembrar os conteúdos de uma aula para a outra, o que permite concluir o empenho que antes já havíamos frisado. Uma das lacunas assinaladas nestas notas resultantes da observação das aulas, dizia o seguinte: “No momento da leitura dos textos em voz alta, alguns alunos apresentam embaraços e vestígios de desconhecimento lexical” (anotação do dia 26/01/2012). Este apontamento fez querer que atividades de leitura em voz alta, bem como atividades de enriquecimento lexical devem ser tidas em conta neste tipo trabalho, isto é, para que os alunos desenvolvam competências orais formais, será necessário que desenvolvamos, também e paralelamente, atividades deste tipo, para que, posteriormente, os enunciados orais formais sejam enriquecidos (lexicalmente) e consecutivamente bem reproduzidos.

Tais dificuldades, que não acontecem tanto no domínio da escrita (embora, sublinhemos, na leitura também se verifiquem alguns constrangimentos, deixando adivinhar a existência de lacunas ao nível de vocabulário que, claramente, vão interferir no domínio da expressão oral), parecem justificar, de alguma forma, o trabalho que nos propusemos desenvolver.

Tratemos, para já, algumas questões relacionadas com a oralidade na didática do português: em que medida está contemplada nos programas da disciplina de Português e quais as estratégias que podem ajudar o seu ensino/aprendizagem.

2.2. Sobre Práticas de ensino de Português

Para que a localização contextual seja mais exata, importa entender também a realidade do ensino do Português e das práticas a ele associadas.

Como refere Emília Amor (1993: 27): “No tocante à atividade linguística e discursiva tais modos, como se afirmou, têm exigências e especificidades que aconselham um tratamento autónomo (ainda que articulado) e uma correspondente diversificação de aprendizagem relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever”. Cada domínio da língua não pode ou não deve ser dissociado dos restantes, sendo que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa deve compreendê-los numa estratégia articulada, onde todos se tocam e todos se influenciam – «Este tratamento pedagógico articulado implica que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa não possa ser perspetivado por “esferas de ação” estanques”, refere Hilário de Sousa (2003: 10), salientando-se que, obviamente, tal não significa que as metodologias utilizadas devam ser sempre as mesmas.

Hilário de Sousa (2003) explica que, no Programa do Curso Geral Unificado de 1981, a língua era ainda tratada como um sistema autónomo e fechado e que, hoje em dia, é já tida como um instrumento de comunicação, sendo que é de extrema importância a sua prática. Tal significa que a faculdade do “bom uso” da língua passa a ser considerada, englobando o conhecimento dos sistemas linguístico e gramatical. Este mesmo “bom uso da língua” exige, então, competências ao nível da gramática e ao nível do contexto e do objetivo comunicativo.

Assim, e de acordo com Hymes & Munby (1979), “Esta visão pedagogicamente articulada tem naturalmente como finalidade maior contribuir para dotar os alunos de uma efetiva *competência comunicativa*” (apud Sousa, 2003: 12), algo que não acontece em todas as turmas. Tomemos, então, como exemplo da turma de Português em que entrevistamos: em geral, constituída por bons alunos, com bons resultados escolares (de acordo com os dados que podem ser consultados na ficha socioeconómica da turma), mas que, ao contrário do que possivelmente se esperaria, não dominam o discurso oral. Algumas das intervenções, de alguns destes alunos continham sinais que mereciam a nossa atenção: repetições, pausas, palavras mal pronunciadas e, por vezes, falta de carácter formal. Numa das aulas a que assistimos (do dia 24/01/2012) pudemos comprovar e registar isso mesmo: “no momento em que se dirigia ao professor, a aluna utilizou o termo «tipo» por três vezes na mesma intervenção”. Aqui denotamos certamente o carácter coloquial, bem como a recorrência a bordões linguísticos.

Pareceu-nos então que a oralidade seria o domínio menos trabalhado nesta turma. Ao contrário do que se tem vindo a aconselhar, a oralidade não parece ter ainda, em termos pedagógicos, um tratamento efetivo que desenvolva capacidades de comunicação nos alunos. Parece, pois, transversal o juízo que aponta para uma aula de Português desenvolvida a partir da interação verbal, centrada no discurso do professor, sendo que não existem momentos efetivos de treino dos processos de comunicação oral dos alunos.

Tal é explicado por Emília Amor (1993: 62), pelo facto de a oralidade ser a área que mais espontaneidade admite e, simultaneamente, aquela que já vem “aprendida” antes do primeiro ano de escolaridade. A oralidade tem sido, por vezes, descurada no contexto sala de aula e prova disso é a recorrência ao discurso unidirecional, em que o professor se dedica a expor a matéria curricular aos alunos – como se o domínio da oralidade fosse um saber do senso comum, que o dia-a-dia se encarrega de aprimorar, sem necessitar de um ensino específico. A este respeito, chamamos a atenção para a ideia generalizada de que nascemos ou não dotados para falar bem - ideia que Emília Amor (1993) refuta - além do facto de vermos permanentemente os erros gramaticais no discurso oral como “desculpáveis” e de associarmos a oralidade a frases justapostas e a escrita a frases subordinadas, estas últimas exigindo um maior domínio e cuidado. Assim, a autora citada vem refutar tais preconceitos e recorda que, tendo em conta as especificidades do discurso oral, como o facto de ser frente a frente, de acontecer em contextos específicos com públicos específicos, e de estar limitado pelo tempo, se justifica (e deve haver oportunidade para) uma planificação e uma síntese do que se pretende expressar.

Foi sobretudo na questão da planificação que este projeto incidiu: se, por uma questão de tempo (foram lecionadas apenas cinco aulas), as nossas expectativas não eram elevadas no que a uma melhoria substancial da competência oral formal concerne, então a estratégia que considerámos mais adequada foi a de dotar os alunos de ferramentas válidas para futuras planificações de enunciados orais. Pretendemos que eles sejam capazes de planificar uma exposição, tendo sempre em atenção os objetivos, os destinatários, o tempo disponível e a explicação inequívoca das ideias-chave a transmitir (esta planificação será orientada por uma grelha que fornecemos aos alunos e que está presente no manual da disciplina - ver Anexo I).

De salientar ainda que, e de acordo com Emília Amor (1993), esta atividade (a de planificação) acaba por ser bastante frutífera pois, além de contribuir para a melhoria da expressão oral, obriga também a praticar a escrita. Refere a autora que a instigação da

participação e da intervenção na aula deve ser tida em conta, já que o treino também é um fator de melhoria da expressão oral.

No que à sala de aula toca, Emilia Amor (1993) frisa que este contexto se caracteriza por uma certa artificialidade: todos pressupõem que quem deve falar ali é o professor – com o objetivo de expor a matéria – logo, os alunos dever-se-ão manter em silêncio. Esta prática generalizada e mesmo tida como adequada por muitos, vai contra aquilo que está no *Programa de Português* para o 10º, 11º e 12º anos dos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos: “[...] a escola deverá promover, no âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia, no que respeita a competências discursiva/textual, ao conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da textualidade”. (Seixas *et al.*, 2002: 8)

Assim, o programa nacional do ensino de Português propõe, ao nível da expressão oral, e para o 11º ano, alguns objetivos que estão distribuídos por três momentos: planificação, execução e avaliação, sendo que estes procedimentos deverão ser aplicados em textos orais tão diferentes como textos de apreciação crítica, textos publicitários, textos expositivos e ainda em debates.

No caso da nossa intervenção, optámos por começar pelos textos expositivos referentes à obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Não nos pareceu pertinente nem tão pouco possível dedicar cinco aulas exclusivamente às questões da oralidade, sem que incluíssemos conteúdos obrigatórios para o 11º ano – existem conteúdos programáticos que serão avaliados nos exames finais e, por isso mesmo, não devemos correr riscos de não ter tempo para lecionar alguma parte da matéria. Assim sendo, e estudando os conteúdos em que nos podíamos apoiar, a escolha recaiu sobre a obra de Almeida Garrett por nos parecer a mais indicada para, e como tínhamos em mente, fazermos algumas leituras encenadas (o que, aliás, é uma das sugestões apontadas no programa – (Seixas *et al.*, 2002: 57). Não que tal não fosse possível com, por exemplo, um romance de Eça de Queirós, mas o facto de se tratar de um texto dramático, por si só, já tornaria as questões da oralidade mais apropriadas. Além disso, a própria adaptação dramática da obra, bem como a adequação discursiva promovidas por Garrett em cada um dos personagens (contemplando aspetos sócio-culturais) constituem motivos óbvios para esta escolha. No entanto, e para que esta opção seja melhor compreendida, serão apresentados alguns aspetos referentes à obra no ponto 3.2.

Aliando, então, *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett ao ensino de algumas estratégias de planificação de textos orais, exposição dos mesmos e posterior avaliação, bem como à motivação para a participação e intervenção na sala de aula, esperamos poder contribuir para a formação de alunos com uma maior facilidade de afirmação pessoal, capazes de ouvir, refletir, de se exprimirem; alunos dotados de uma visão crítica que é o trampolim para uma cidadania mais ativa. Assim concretizaremos uma das pretensões apontadas pelo programa relativamente à formação destes mesmos alunos: “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 crescentes” (Seixas *et al.*, 2002: 18)

Notemos ainda a atribuição do papel de ator principal ao aluno, no contexto sala de aula. Apenas nestes termos parece ser eficaz qualquer intervenção e só desta forma será possível desenvolver e promover competências no domínio da oralidade.

No tocante ao ensino do Latim (que, como sabemos, também esteve incluído na intervenção que aqui se descreve), importa salientar que, tratando-se de uma disciplina que, nesta escola, funcionou apenas no formato de oficina extracurricular, sendo que o programa nacional da mesma disciplina não tido em conta.

No respeitante ao desenvolvimento das competências orais, o facto de se tratar de uma língua não nativa para os alunos trouxe-nos alguns desafios. Ainda que por vezes os alunos se mostrassem capazes de ler algumas frases latinas e até mesmo traduzi-las, a verdade é que não dominavam suficientemente a língua para produzir enunciados orais.

Assim, optámos por consciencializar os alunos para a importância da oratória já desde a época clássica, aproveitando também para realizar exercícios de tradução, os quais possibilitam uma melhoria das competências gramaticais dos alunos. Foi também decidido que estes exercícios, bem como esta consciencialização, fossem introduzidas e integradas nas temáticas “*Ludi Circenses*” e Teatro Clássico, temas principais da nossa intervenção nesta disciplina.

2.3. Plano Geral de Intervenção

Neste ponto serão explicitadas as linhas gerais do plano de intervenção apresentado no início do estágio. Posteriormente, no capítulo IV, detalharemos, de acordo com o que foi sugerido no plano, os resultados e a forma como foram conseguidos – se de acordo com o que inicialmente foi proposto, ou se com algumas modificações.

Conforme já referimos, o objetivo mais geral desta intervenção é o de desenvolver competências orais (tendo em conta as lacunas já referidas) a partir da mobilização de leituras públicas (com um emissor e um recetor) e da descodificação deste domínio na obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett.

Neste quadro, parece-nos importante começar por enunciar os objetivos desta intervenção:

- Promover o treino de competências orais;
- Desenvolver nos alunos a noção de discurso adequado;
- Fomentar a planificação, estruturação e tratamento das produções orais;
- Colocar em prática estratégias para falar em público;
- Discutir os diferentes registos discursivos em *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett.

Procurámos, então, nas aulas de Língua Portuguesa, aferir, avaliar e desenvolver estas competências à luz do *Programa de Português* homologado em 2001/2002 (Seixas *et al.*, 2002). Neste documento do 10º, 11º e 12º anos dos Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, são propostas algumas metas relevantes para um primeiro enquadramento e contextualização.

Porque seria, eventualmente, demasiado ambiciosa a tentativa de visar todos os objetivos propostos pelo Programa, no que ao domínio da oralidade diz respeito, selecionaram-se apenas aqueles do subdomínio da Expressão Oral.

O primeiro passará por produzir enunciados adequados à situação comunicativa (tendo em conta a adequação ao interlocutor, a intencionalidade comunicativa, o contexto). Neste primeiro momento, promove-se principalmente a questão da adequação assertiva, a planificação e tratamento do enunciado face aos diversos contextos – estando por isso relacionado com o nosso segundo objetivo (dos acima enunciados). O segundo objetivo, relacionado ainda com o

primeiro, tem a ver com a utilização de registos de língua diferentes, de acordo com a situação. Tratamos pois e mais uma vez, a questão da adequação discursiva. O aluno deverá ser capaz de observar e compreender as máximas conversacionais (seja em termos de quantidade, qualidade, relação ou modo).

Conforme referido no *Programa de Português* (Seixas *et al.*, 2002), após a questão da adequação discursiva, pretende-se também, de uma forma genérica e como terceiro objetivo, que o aluno compreenda e organize as suas ideias, exprimindo e defendendo opiniões, argumentando e respeitando, por um lado, as opiniões alheias e confrontando-as, por outro, com as suas, objetivo diretamente relacionado com a nossa ambição de *promover o treino de competências orais* que, no fundo, se institui num objetivo transversal a todas as estratégias de intervenção, bem como o de *colocar em prática estratégias para falar em público*.

Outro dos principais objetivos a implementar com este projeto prende-se com a programação da produção oral, isto é, pretende-se que, na produção do discurso, decorram as fases da Planificação, da Execução e ainda da Avaliação, previstas no Programa do 11º ano, nomeadamente nos Processos de Operacionalização das Competências - este é também um dos aspetos contemplados no *Programa de Português* (Seixas *et al.*, 2002: 7). Este objetivo vem ao encontro do que nos propomos no tocante a *fomentar a planificação, estruturação e tratamento das produções orais*; para terminar, adiantamos que o último objetivo que nos propomos atingir, relativo ao conteúdo de *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, é uma constante em toda a intervenção por, tal como já foi apontado, nos parecer uma obra que, pelas suas características, facilita o trabalho do domínio oral ao servir de estrutura para o treino das competências orais.

Obviamente que o facto de termos estado limitados a apenas cinco aulas constituiu um constrangimento. Tal, no entanto, não nos demoveu, já que consideramos válida a utilidade deste trabalho. Ainda que não desenvolvido com o tempo suficiente para ser absolutamente determinante, munirá certamente os alunos de ferramentas práticas a serem utilizadas futuramente.

2.4. Metodologia de ensino da oralidade

De acordo com Hilário de Sousa, e como temos vindo a referir ao longo deste relatório “o trabalho criterioso e sequencial a desenvolver na fase da planificação da *exposição oral* – cujo referente privilegiado é a escrita – tem certamente reflexos no nível qualitativo da execução do discurso oral final” (2003: 32), pelo que esta é a questão fulcral quando o assunto é a metodologia de ensino da expressão oral.

A planificação possibilita, pois, promover autonomia e confiança, condições que permitem dar o salto de discursos recheados de vocabulário pouco formal (onde reinam as repetições, os bordões linguísticos, as frases inacabadas e pausas vazias) e baseados numa linguagem mais coloquial, para discursos com bases teóricas sustentadas, vocabulário adequado, frases bem construídas e em que a organização de ideias está consolidada.

Assim, para uma boa planificação é importante que se comece por definir o contexto comunicativo, em que se encontra inserido o tema, a intenção (se pretendemos expor, explicar, argumentar, resumir, convencer), os destinatários, o tempo limite. A importância do domínio do tema exige que os alunos procedam também a uma recolha e sistematização de informação que podem ser feitas com a ajuda de resumos e de esquemas, ótimos auxiliares na hora de reter ideias-chave e de fazer associações importantes.

O fio condutor do texto oral estará, nesse momento, a ser construído lentamente, obrigando a uma constante reflexão e interiorização de conhecimentos. A este respeito salientamos já que, no início de cada uma das aulas, facultamos aos alunos uma grelha-síntese que eles deveriam preencher com os conteúdos abordados (ver Anexos II, IV, VI e VII).

Este momento da organização da informação é talvez a fase em que os alunos sentem mais dificuldades. Por isso mesmo, Hilário de Sousa (2003: 33) aconselha a que sejam feitos alguns exercícios com objetivos muito concretos, em que o professor ajuda a desenvolver esta capacidade nos alunos. Neste tipo de trabalho os mesmos devem ser capazes de ligar informações, utilizando argumentos e os seus conhecimentos. Tudo isto constituirá uma boa estrutura de trabalho: “trata-se de facto de um momento em que se apela ao pensamento crítico-reflexivo, exigência que pode envolver algum risco de desânimo ou a tomada de opções fáceis e porventura inadequadas” (*Ibidem*).

Enquanto dá apoio nesta fase, o professor deve chamar a atenção dos alunos para a importância do público, pelo que o discurso precisa ser planificado tendo em conta as

características e conhecimentos de quem o vai ouvir – de salientar que o plano não só é importante para o emissor como também para o recetor que, através dele, vai estando a par do desenvolvimento da exposição. Uma introdução que cativa e estratégias que captem a atenção de quem está a ouvir são aspetos bastante relevantes, pelo que o professor deve ir advertindo os seus alunos para estas questões, mostrando alguns apoios visuais, dando exemplos de como um bom orador atua para manter o público atento – sugestões que vinham incluídas no guião facultado aos alunos (ver Anexo I).

De seguida, na hora de expor, salientamos também o carácter fundamental de se estar perante uma audiência que colabore e se mostre interessada (o discurso oral é uma combinação entre quem fala e quem ouve, e o resultado dessa interação). Todavia, isto nem sempre acontece em contexto de sala de aula, pelo que o professor deverá utilizar como estratégia a permuta de papéis entre quem vai apresentar e quem fica a ouvir, entre emissor e recetor; para isto, pode até recorrer a perguntas feitas aos recetores para que estes percebam que devem estar atentos e, mais ainda, a perguntas que exigem a reflexão e a expressão, não só a enunciação.

O facto de, em todas as aulas, serem escolhidos dois grupos de dois alunos como responsáveis da apresentação oral na aula seguinte pode ter ajudado a mantê-los atentos e participativos, já que, através da apresentação e posterior avaliação dos colegas, podiam melhorar a sua performance; além disto, a grelha-síntese que eles deviam preencher com os conteúdos abordados constituiu mais uma razão para manter a sua atenção redobrada.

Tendo em conta o que foi afirmado, podemos assumir como princípios metodológicos para a planificação do discurso oral aqueles que são apontados em *A expressão oral na aula de Língua Portuguesa* por Hilário de Sousa (2003: 37):

- *Criação de contextos reais de comunicação*: o discurso oral acontece num determinado contexto, tendo como plateia um determinado público, sendo por isso uma prática social e cultural resultante da interação entre vários intervenientes. Ter real noção deste pragmatismo é crucial para que o aluno adeque o seu texto a quem o vai apresentar, tanto ao nível do tema e da linguagem, como na hora de o tornar aliciante e cativante;

- *Abordagem de temáticas pertinentes e motivadoras*: a pertinência do tema é crucial para o sucesso da apresentação. Quanto mais pertinente for o tema, mais curiosidade vai despertar e, seguramente, maior será a participação e intervenção dos ouvintes – logo, maior será o sucesso;

- *Relevância da consulta, recolha e seleção de documentação*: o real conhecimento do tema a tratar permite que o aluno se sinta capaz de responder a qualquer questão e de dominar qualquer excursão, pelo que a confiança será muito maior;

- *Indispensabilidade do conhecimento explícito dos objetivos da atividade*: é imprescindível que os alunos tenham conhecimento dos objetivos desta atividade, para que possam dar o devido valor às várias componentes que a integram: linguísticas, discursivas, estratégicas, etc., tendo sempre em vista a consecução dos objetivos em jogo;

- *Análise/avaliação dos textos expositivos orais*: as intervenções dos restantes alunos são importantes na medida em que exigem que quem está a apresentar proceda a exercícios de reflexão e argumentação espontâneos, mas sempre dentro do registo adotado para a apresentação oral, ou seja, de cariz mais formal, de forma a que as competências orais estejam a ser treinadas constantemente;

- *Seleção adequada de estratégias de intervenção pedagógica*: o professor sentir-se-á mais procurado no momento de planificação e revisão do discurso oral, sendo que deverá dar indicações e fazer correções de forma individual a fim de evitar qualquer constrangimento que potencie a falta de vontade no âmbito da expressão oral e que é aquilo que, precisamente, nos propomos a corrigir e evitar.

No tocante ainda à metodologia do ensino-aprendizagem da expressão oral, a avaliação apresenta um papel de relevo já que permite aos alunos uma consecutiva melhoria na sua performance – “[...] um modelo de atuação ao nível da avaliação, componente integrado no processo de ensino-aprendizagem e fonte de permanente reflexão e aperfeiçoamento do ato educativo” (Davies (1990) *apud* Sousa, 2003: 39).

Sublinhamos, entretanto, que Hilário de Sousa (2003: 40) alerta para a variedade de conceções sobre a avaliação e que esta acontece pelo facto de emergirem dos paradigmas quantitativo e qualitativo, estando o primeiro do lado do rigor, da precisão, do controlo absoluto ou quase absoluto das variáveis e o segundo, por seu lado, da intersubjetividade, da compreensão e da valoração. No entanto, e apesar de parecerem querer distanciar-se uma da outra, a verdade é que ambas as perspetivas podem complementar-se, resultando numa avaliação holística.

Claro que, separadamente, metodologia quantitativa e qualitativa apresentam objetivos e contextos específicos. No entanto, tal não significa que não possam ser integradas e correlacionadas; pelo contrário, a sua articulação pode, como dissemos, resultar numa avaliação mais abrangente pois, se uma (a avaliação quantitativa) nos ajuda a identificar situações como a da turma de Português em que, por exemplo, e através do inquérito por questionário passado logo na primeira aula e analisado mais à frente no capítulo do Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção (ver Anexo III), identificámos oito alunos a concordarem com a afirmação “sinto dificuldades em falar na apresentação de um trabalho” e dois alunos a concordarem com ela totalmente, a outra (avaliação qualitativa) pode detalhar e explicar o que está por detrás dos números.

Ora, no tocante à avaliação da expressão oral, é indispensável a informação proporcionada pela avaliação para que os alunos se possam aperfeiçoar – aqui será dada prioridade à avaliação qualitativa pois só ela permite que se traduza a diversidade e qualidade dos dados que a exposição de um texto oral pode dar, por exemplo, no referente à capacidade de expressão do aluno, à sua coerência discursiva, às suas competências de elaboração do plano e conseqüente exposição.

Sobre este aspeto, salientamos que há uma tendência para associar o paradigma qualitativo à subjetividade mas, e de acordo com Hilário de Sousa (2003), chamamos a atenção para o facto de esta também se encontrar presente no paradigma quantitativo – afinal, a subjetividade tem a ver com o facto de a investigação ou, neste caso, de toda a avaliação estar dependente do juízo de alguém, do seu critério e interpretação – e tal não é sinónimo de falta de fidelidade ou validade. Atualmente, a avaliação contínua e formativa, de cariz qualitativo e apoiada no método indutivo-descritivo, recorre a técnicas complementares que garantem a sua validade e fiabilidade, técnicas estas que podem ser, por exemplo, a análise de conteúdo e a triangulação.

Concluimos então que, se, neste caso particular, a avaliação qualitativa toma as rédeas do processo, nem por isso devemos deixar de recorrer a técnicas quantitativas – como é o caso do inquérito por questionário que foi entregue aos alunos na primeira aula, por exemplo; no entanto, e para que eles estejam cientes dos seus avanços (e recuos) e de todos os aspetos relacionados com a sua performance oral, então as explicações minuciosas, os exemplos, as correções e elogios, devem constar da avaliação, como aconteceu no final de cada aula em que, em aproximadamente dez minutos, avaliávamos, com a ajuda dos restantes alunos, a prestação dos grupos. Só assim se constrói um contexto significativo de ensino-aprendizagem da expressão oral.

III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Com o presente capítulo, pretende-se explicitar um conjunto de aspetos considerados pertinentes para a fundamentação teórica das práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio. Ainda que anteriormente já tenhamos, de certa forma, iniciado esta proposta, torna-se pertinente desenvolver, neste momento do nosso trabalho, mais alguns destes pressupostos teóricos.

Assim, abordar-se-ão, numa primeira parte deste capítulo, aspetos relacionados com a competência a trabalhar nesta intervenção (a oralidade), incidindo fundamentalmente nos pressupostos teóricos que a delineiam, passando não só pelo tratamento das diferentes visões/concepções ao longo da história, mas também pela abordagem à expressão oral como forma de aplicação e desenvolvimento desta mesma competência. Será, em particular, esclarecida a sua presença e pertinência no contexto de sala de aula.

Numa segunda parte, serão referidos aspetos relacionados com Almeida Garrett e considerados mais relevantes para a presente reflexão, salientando-se os principais fundamentos da sua presença no contexto programático da disciplina de Língua Portuguesa. Neste sentido, dar-se-á especial relevância à vida e obra de Almeida Garrett, destacando a sua importância para a literatura e cultura portuguesa e, conseqüentemente, para a identidade cultural nacional. Paralelamente, explicar-se-á a relevância da obra escolhida e tratada (*Frei Luís de Sousa*), inserida no género dramático, para o estudo e práticas da competência oral.

3.1. Questões diversas sobre a competência oral

“Ao aprender a usar uma língua não só aprendemos a construir frases gramaticalmente corretas como também aprendemos a saber o que dizer a quem, quando e como dizê-lo e o quê e quando calar.”

(Lomas, 2003: 15)

Falar constitui um ato da natureza humana, mais especificamente associado à intervenção e interação do homem com o mundo. Através da fala, o ser humano atua sobre o meio que o envolve, possuindo em norma um objetivo e interlocutores, resultando este processo num ato de interação, de relação entre o emissor e o recetor.

Assim, “o nosso discurso não tem o mesmo efeito se do outro lado não está uma outra pessoa que ouve o que dizemos e interage connosco, utilizando o mesmo código e negociando os significados do nosso discurso” (Conceição, 2011: 17). Um outro aspeto considerado relevante para esta reflexão, e que se apresenta intimamente relacionado com o ato de falar, diz respeito à particularidade do processo de aprendizagem do código linguístico que nos permite falar, bem como à tenra idade com que este processo se inicia. O ser humano possui, então, a capacidade de apreender o código linguístico da sua língua materna, bem como a capacidade de o utilizar, desde muito cedo, para comunicar com aqueles que o circundam e, tal como ele, partilham do mesmo código linguístico. Ao longo do seu desenvolvimento, a utilização da fala humana sofre também um gradual aumento de complexidade, sendo que o indivíduo vai aprendendo a organizar e a estruturar o seu discurso aumentando, conseqüentemente, o seu nível de coerência.

Relativamente à relação das capacidades de expressão e de compreensão orais com as de leitura e escrita, importa referir que as primeiras são dominadas desde muito cedo, sem que para isso seja exigido um ensino específico, como acontece com as de leitura e escrita. Verificamos, pois, uma distinção evidente destas duas dimensões de expressão que integram processos de desenvolvimento distintos, na medida em que, contrariamente às competências de leitura e escrita, a competência oral é normalmente ensinada em idade pré-escolar e, por isso mesmo, tende a ser esquecida ou pelo menos descurada.

Esta foi, afinal, uma das grandes dificuldades numa intervenção a este nível: a sensibilização e consciencialização dos alunos para a importância de organizar/planificar determinados enunciados com este cariz, em determinadas situações comunicativas.

Marta Baralo (2000) chama à atenção para o facto de existirem milhões de pessoas que, sendo falantes sem qualquer tipo de dificuldade comunicacional, não utilizam a escrita, o que poderia permitir afirmar que a aquisição de uma língua não está dependente de um processo de aprendizagem formal, mas constitui uma competência inata do ser humano, guardando na sua memória os códigos orais de que necessita para contactar e interagir com os outros. Deste modo, poderíamos constatar que a capacidade humana de falar / comunicar se assume como uma dimensão de significativa pertinência para a vida do ser humano, na medida em que a origem do seu desenvolvimento possui uma natureza inata. No entanto, esta premissa ou ideia pode ser falaciosa. Será que um bom orador deve essa qualidade às tais características inatas ou, por outra, essas características ter-lhe-ão sido ensinadas e posteriormente desenvolvidas? Assumindo esta segunda hipótese, não descurando contudo a sua natureza, devemos encontrar nesta questão uma razão forte para intervir neste sentido, isto é, ainda que saibamos que o ser humano possui à partida a predisposição para falar, o ato de falar bem (ser um bom orador), este requer um conjunto de aprendizagens que devem ser tidas em conta. Este foi também um dos catalisadores que deu forma a esta intervenção.

Hilário de Sousa (2006), Havelock (1996), Lomas (2003), Emília Amor (1993) são exemplos de autores que se dedicaram ao estudo desta competência, pelo que se dará seguimento a este capítulo com uma reflexão acerca de alguns dos estudos e diferentes concepções mais relevantes acerca deste domínio.

3.1.1. Oralidade – estudos e diferentes concepções

A nossa perspectiva de análise histórica da oralidade centrar-se-á, em primeiro lugar, na procura de resposta para a seguinte questão: “que significou no passado para as sociedades e as suas culturas o abandono dos meios de comunicação orais a favor dos escritos de diversas espécies?” (Havelock, 1996: 37). Na sua obra, este autor propõe algumas reflexões sobre a oralidade e a literacia, da Antiguidade ao presente, e assinala o ano de 1963 como aquele em que surge a consciencialização, isto é, o reconhecimento do papel preponderante da “língua falada”, diferente da “língua escrita”. Apesar de esta noção existir, primitivamente, desde o século XVIII, parece só por esta altura tomar uma verdadeira forma e importância enquanto tema. O que se terá então passado para precipitar este súbito interesse por esta renovada dimensão?

Havelock descreve cinco acontecimentos distintos (que no fundo e em retrospectiva representam um só) que demarcam a clivagem e a resolução do problema da oralidade. Foram, em França, Grã-Bretanha e Estados Unidos, editadas “cinco publicações de cinco autores que, no momento em que escreviam, não poderiam estar conscientes da sua mútua relação. As obras em questão eram *La Pensée Sauvage* (Lévi-Strauss), *The Consequences of Literacy* (Goody & Watt - 1962) (...), *The Gutenberg Galaxy* (McLuhan), *Animal Species and Evolution* (Mayr) e *Preface to Plato* (Havelock)” (1996: 38). Segundo o autor, estas cinco obras foram, de certa forma, iluminando, sem que isso se percebesse imediatamente, o papel da oralidade na história da cultura humana e na sua relação com a literacia.

Importa, ainda, nesta primeira abordagem, explicar alguns conteúdos que, remontando aos tempos da Grécia Antiga, nos permitem refletir acerca da evolução sofrida pela oralidade desde a Antiguidade até aos tempos Modernos. Esta dimensão será tida em conta na escolha de uma das temáticas a lecionar na oficina de Latim – o Teatro Clássico.

A civilização Grega destaca-se, em termos literários, das culturas que a antecederam, porque com ela se verifica uma diferença qualitativa significativa entre a literatura e a filosofia escritas no alfabeto grego e as denominadas literaturas anteriores. No que se refere especificamente ao modelo de oralidade grego, na obra *The Consequences of literacy*, de Goody & Watt (1962), são destacados três fatores: o primeiro diz respeito ao papel essencial da memória pessoal na manutenção de uma cultura oral, o segundo é relativo à distinção formal a ser delineada entre o alfabeto grego e os seus antecessores imediatos e, como último fator, os caracteres semíticos adotados.

A referência a autores gregos como Platão e Homero permite também refletir acerca da importância da civilização Grega para a história da oralidade, na medida em que “estava substancialmente correta a aceitação platónica da função didática da poesia como sendo a principal. Esta função era então atribuída ao papel cultural da linguagem versificada numa sociedade de comunicação oral, na qual a memorização efetiva dependia do ritmo” (Havelock, 1996: 42).

O contributo de Homero para a manutenção da identidade cultural da Grécia Antiga é notável, pois preservava os meios que possibilitavam a continuidade cultural, atuando assim como uma espécie de enciclopédia versificada (termo de Havelock) que registava as convenções sociais daquela cultura em particular. Deste modo, é possível constatar, de acordo com Havelock, que “a sociedade grega no tempo de Homero fora, na verdade, totalmente oral;

Homero não era um sobrevivente oral num ambiente literário diferente; esta sociedade somente se tornou letrada passo a passo nos séculos que separam Homero de Platão” (*Ibidem*). É então possível destacar o papel de significativa importância que a civilização Grega e a sua cultura desempenharam na história da oralidade.

Na aula lecionada a propósito da oficina de Latim, pouco tempo existiu para trabalhar esta competência. Neste sentido, e aproveitando a oratória como um expoente clássico, carregado de conteúdo, decidimos abordar algumas questões que contemplassem a sua importância para as civilizações Grega e Romana. Tratamos então os *Ludi Circenses* e o Teatro Clássico. Como anteriormente se frisou, esta ideia surge de todo um conhecimento prévio relacionado com o papel da transmissão oral na Cultura Clássica.

Reconhecendo a importância que este passado significou, destaquemos a relevância deste breve aprofundamento histórico. Integrando agora um leque de competências, a mesma pode e deve ser ensinada a todos os níveis e nos mais variados contextos.

3.1.2. Pressupostos teóricos sobre a Oralidade

Como diretriz principal de orientação deste tema, abordar-se-á, seguindo Carlos Lomas (2003), a perspectiva sociolinguística da interação ou etnografia da comunicação, propostas por Hymes & Gumperz entre 1962 e 1964, incorporando elementos oriundos de outras áreas do saber como a psicolinguística, a sociologia, a filosofia da linguagem, as ciências cognitivas.

Deste modo, podemos definir como primeiro pressuposto básico desta perspectiva a consideração da língua como “uma parte integrante da realidade social e cultural e, ao mesmo tempo, como um sintoma dessa realidade”, tal sublinha Lomas (2003: 79). Assim, através da observação dos tipos de comunicação utilizados pelas pessoas, poderemos compreender as normas, os padrões comportamentais e os valores pelos quais se regem. Este primeiro pressuposto foi determinante na opção pela observação prévia dos alunos, em contexto de sala de aula. Através desta máxima, conseguimos entender como falavam e, acima de tudo, compreender a necessidade de uma intervenção a este nível. Relembremos aqui as intervenções em aula dos alunos que fomos anotando (intervenções que, ainda que com carácter não analítico, manifestavam as tais dificuldades em determinados aspetos relacionados com a construção de enunciados orais adequados – por exemplo o caso da aluna que utilizava o termo “tipo” repetidas vezes na mesma participação).

O segundo pressuposto a expor é referente às manifestações orais da língua: de acordo com Lomas (2003), o uso demonstra que a língua é heterogênea, mas não caótica ou desordenada; está, isso sim, regulado através de *normas de uso* socioculturalmente condicionadas. Assim, determinamos que, para a construção de enunciados orais, utilizaríamos um documento orientador, não para facilitar a tarefa aos alunos, mas antes para orientar e regular o seu bom desempenho.

Como terceiro pressuposto, e tendo em conta o que até agora vem sendo referido, podemos considerar que não é acertado falar de “correção” ou “incorreção”, mas sim de usos *adequados* ou *não adequados* a cada situação em particular. Esta foi também uma explicação dada aos alunos: não existem enunciados absolutamente incorretos mas, e isso sim, por vezes eles são desadequados, pelo que se deve procurar adaptar sempre o discurso à situação comunicativa (neste caso ao contexto da sala de aula). Por isso, chamamos várias vezes à atenção para o cuidado que deviam ter nas suas intervenções/apresentações.

A não linearidade do processo comunicativo constitui também um pressuposto da oralidade, na medida em que se desenvolve através da inter-relação entre os participantes, sendo por isso uma construção conjunta, um processo de interpretação de intenções. “Isto conduz aos conceitos de *cooperação*, de *negociação* e, como consequência, aos de *conflito* e *mal entendido*”, como salienta Carlos Lomas (2003: 80).

Um outro pressuposto a considerar diz respeito à *multidimensionalidade* do uso oral, em geral, e dialogal, em particular, na medida em que se verifica a interveniência de elementos linguísticos, paralinguísticos (prosódia, qualidade de voz, ruídos de discordância ou concordância) e não linguísticos (quinésia e proxémia). Este aspeto, ainda que mais simplificado, veio a ser assinalado pelo guião que transmitimos aos alunos: lá encontraram aspetos como o tom da voz, as pausas no discurso, os gestos, isto é, elementos cruciais na produção de enunciados orais.

Como sexto pressuposto encontramos, numa referência de Carlos Lomas a Gumperz (1989): “O sentido constrói-se *localmente*, através da interação e da criação de um contexto, entendido como uma *noção social ativa que se refere aos processos cognitivos através dos quais a bagagem de conhecimentos culturais e de outro tipo se põe em funcionamento nos processos de interpretação*” (2003: 80).

Por último, é possível encontrar uma referência ao contexto específico da utilização da oralidade em sala de aula, considerando-o “como um microcosmos em que se cria e recria, se

mantém ou se modifica a realidade sociocultural através, fundamentalmente, de interações comunicativas” (*Ibidem*).

Estas propriedades da oralidade permitiram-nos compreender, de forma mais clara e aprofundada, não só o fenómeno verbal em si, mas também os diferentes elementos que integram o processo de comunicação. Desde logo, aos alunos (certamente que a nós também), aproximou-os de noções conceptuais que desconheciam, noções fundamentais para a compreensão e consciencialização das suas dificuldades e capacidades.

Abordaremos, de seguida, um conjunto de conteúdos relativos à reflexão sobre a presença e importância da oralidade na sala de aula.

3.1.3. Expressão Oral – uma definição conceptual

A comunicação oral é um processo resultante da interação entre produtor e recetor do discurso, do processamento de informação e de uma consequente construção de significado.

Partindo para a definição deste conceito, e, numa primeira análise, compreendemos que a oralidade tem uma propriedade expressiva, isto é, possui uma natureza direcionada do e para o mundo, com uma índole relacionada com a manifestação, com a comunicação de ideias e de sentimentos.

Um outro aspeto a salientar na definição de “expressão oral” diz respeito à sua relação ou não com a escrita, sendo que a sua categorização tem sido alvo de alguma controvérsia.

Certos autores ainda consideram que existe uma dicotomia entre as linguagens oral e escrita, porém, tem sido aceite a existência de um *continuum* “no qual há muito mais semelhanças do que diferenças” (Peixoto, 1997: 564). No que se refere especificamente à utilização da oralidade no contexto de sala de aula, esta abordagem “deve ser feita de forma coerente com os pressupostos dessa modalidade e não ser reduzida apenas à verbalização dos géneros escritos” (*Ibidem*).

Tal como refere Hilário de Sousa, “a perspetiva de aproximação preferentemente utilizada por diferentes autores sustenta-se na análise das (dis)semelhanças que podem estabelecer-se entre os modos escrito e oral” (2003: 23). O autor salienta a visão de Lugarini (1995, *apud* Sousa, 2003: 23), o qual estabelece uma visão comparativa e destaca como traços mais relevantes a *informalidade/formalidade da fala* e os *fatores extralinguísticos e o contexto*. No que se refere ao primeiro traço, Lugarini considera que “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” (1995: 23). Relativamente aos *fatores extralinguísticos*, bem como ao *contexto*, o último autor destaca o papel fundamental da comunicação não-verbal em contextos onde se verifique a presença de um emissor e de um recetor, e isto com o fim de dar um sentido ao discurso.

Assim, é possível verificar que a questão da definição da oralidade passa, não só pela dimensão conceptual, mas também pela tipologia e qualidades da sua relação com a escrita, na medida em que o estudo desta problemática se revela, nos dias de hoje, pertinente quer do ponto de vista linguístico, quer do ponto de vista pedagógico.

A abordagem deste tema da comunicação oral remete, segundo Hilário de Sousa (2003), para a necessidade de esclarecimento do conceito de *competência comunicativa*. Deste modo, o autor faz referência a um quadro concetual que inclui este constructo e o define como a capacidade de *saber usar* adequadamente a língua nos diversos contextos, salientando que “esse *saber usar* a língua de forma adequada não deriva apenas do domínio de uma competência estritamente linguística, gramatical, mas também da aquisição de conhecimentos e capacidades para produzir e compreender *enunciados* apropriados ao *contexto* situacional e verbal em que são emitidos” (*Ibidem*) concluindo, assim, que a competência comunicativa associa os conceitos de *competência* e *atuação*, sendo que a primeira se refere ao domínio estrutural da língua e a última ao seu uso prático em contextos específicos.

Portanto, no que se refere ao ato comunicativo, Hymes (1962) definiu um conjunto de seis elementos que lhe conferem significado, a saber: situação, participantes, finalidades, sequência de atos, chave ou tom, instrumentos, normas e género. A situação deste ato comunicativo, diz Hilário de Sousa, é referente à “localização espaço-temporal e espaço psicossocial da interação” (2003: 20). Por participantes entendem-se os “atores que intervêm no facto comunicativo, aos interlocutores, às suas características socioculturais (estatuto, papéis, bagagens de conhecimentos, etc.) e à relação que existe entre eles (grau de conhecimento mútuo, relação entre iguais ou hierárquica, etc.) ” (Lomas, 2003: 82). As finalidades são referentes, no ato comunicativo, aos objetivos e resultados da interação, e, por sua vez, a sequência de atos diz respeito à “organização e estrutura da interação, tanto no que respeita ao conteúdo como à forma sob que se estrutura(m) o(s) tema(s)” (*Idem*, 83).

No tocante à chave ou tom, estes definem-se pelo grau de formalidade ou informalidade, bem como pela estrutura de uma interação. Os instrumentos utilizados são referentes às “variedades de fala e elementos para-verbais e não-verbais” (Sousa, 2003: 20) da comunicação. São correspondentes, portanto, ao canal audiovisual utilizado. Como elementos finais, encontramos as normas e o género, sendo que o primeiro diz respeito às “normas de interação que regulam a tomada da palavra” [e às] normas de interpretação ou mecanismos que permitem a inferência para interpretar as intenções dos interlocutores” (*Ibidem*), e o segundo, por seu lado, define-se pelo “tipo de interação: conversa espontânea, aula magistral, trabalho de grupo, entrevista, etc.” (Lomas 2003: 86) e pela sua organização em sequências discursivas, como são exemplo as comunicações expositiva, narrativa, dialogal, etc.

Digamos, concluindo, que a comunicação oral parece requerer, acima de tudo, da parte do indivíduo, não só uma utilização capaz ao nível de aspetos relacionados com a linguagem, mas também uma compreensão do quando, porquê e como deve ser produzido o discurso.

Esta foi também a ideia que se tentou transmitir aos alunos durante toda a intervenção: se, por um lado, é importante que dominem regras gramaticais, pronúncia ou vocabulário, também será crucial que desenvolvam a chamada competência sociolinguística.

Esta mesma competência aproxima-se muito, como veremos no ponto seguinte, de uma certa adequação discursiva e do uso linguístico no processo de comunicação.

3.1.4. As Perspetivas linguística e sociolinguística sobre a oralidade

Tal como vimos referindo ao longo da presente reflexão acerca da oralidade, este domínio de ensino da língua constitui um tema que suscita a reflexão sob diversas perspetivas ou de vários pontos de vista.

Neste sentido, tendo em conta a visão linguística da oralidade, podemos dar início a esta abordagem enunciando algumas questões que se apresentam pertinentes para a reflexão e construção de conhecimento acerca da oralidade: o que conhecemos acerca das características específicas do uso da língua falada? O que acontece à estrutura de uma língua falada quando passada para o domínio da escrita?

Na perspetiva de Amparo Tusón (2003), os recursos fornecidos aos professores, aquando da sua formação, relativos ao campo da oralidade, são escassos. Um outro fator a referir, segundo a autora, diz respeito às teorias gramaticais vigentes, as quais “deixam de lado o

estudo do uso linguístico oral ou escrito para se dedicarem seja ao estudo do sistema (o estruturalismo), ou ao estudo da competência linguística (o generativismo) [na medida em que o primeiro] considera que o uso é qualquer coisa de individual, sujeito a uma variação quase infinita e caótica [e o segundo] centra o seu interesse na construção de um modelo, que dê conta da competência linguística do falante, da sua capacidade inata para adquirir uma língua, capacidade que é universal, homogénea, independente, portanto, da atuação concreta” (Tusón, 2003: 73).

Em relação à gramática, Amparo Tusón escreve ainda que “a gramática tradicional, pelo seu lado, ao pôr a tónica na correção, preocupa-se mais com a língua escrita e, em qualquer caso, em assinalar os desvios (apelidados de ‘vícios’, ‘vulgarismos’ ou ‘coloquialismos’) que os falantes realizam e em procurar meios de correção de modelos de ‘bem falar’” (*Ibidem*). Parece então existir, e analisando estas perspetivas, um défice acentuado no estudo da aplicação da própria competência, mais especificamente no contexto de sala de aula.

Embora a linguística teórica se centre no estudo da língua enquanto algo unitário, sistemático, homogéneo, e considere como “comunidades linguísticas” todos aqueles que falam uma mesma língua, esta não é a forma mais completa de entender o facto linguístico, pelo que se considera que o professor deverá também ter em conta, na sua intervenção junto dos alunos, os fatores sociais que influenciam o desenvolvimento das capacidades linguísticas. Assim, torna-se imprescindível recorrer a outras perspetivas que incluam elementos teóricos e metodológicos apropriados para enquadrar a formação linguística dos nossos estudantes, em geral, e o desenvolvimento da sua competência discursiva oral, no plano particular.

É neste sentido que se revela pertinente a abordagem e referência aos conteúdos associados à sociolinguística, na medida em que esta surge como uma disciplina que oferece uma perspetiva diferente e mais ampla no que aos fenómenos linguísticos concerne.

Assim, o olhar teórico e metodológico da sociolinguística é regido por um conjunto de aspetos que se revelam centrados na utilização da língua, e não propriamente no sistema gramatical. Um primeiro é referente à *diversidade*, isto é, à variedade de dialetos, registos ou estilos, entendida como algo intrínseco às línguas quando em uso. Como segundo aspeto a ter em conta nesta abordagem, destacamos os falantes, os *utilizadores* da língua, membros concretos de grupos sociais também eles concretos, e que apresentam atributos e características específicas. O conceito de *comunidade de fala* está também associado à metodologia da sociolinguística, uma vez que é dado especial enfoque à “organização que se estabelece entre os

membros de um grupo através das redes de comunicação social e interindividual”, diz Túson (2003: 74). Um outro conceito sociolinguístico é o *repertório verbal* ou *linguístico*. Este conceito, de ordem sociocultural, engloba todos os elementos linguísticos utilizados por uma comunidade (línguas, dialetos ou registos), assim como o conjunto de recursos linguísticos disponíveis de entre os quais o indivíduo pode selecionar os mais adequados a cada contexto específico da sua vida quotidiana.

Ora, durante este trabalho, procuramos ter um cuidado especial com todos estes fatores relevantes para o processo de comunicação. Aliás, fomos entendendo que a escola, enquanto lugar de formação de indivíduos socialmente competentes, pode porventura colocar alguma tensão no próprio universo linguístico. Amparo Túson aponta o facto de, por vezes, os alunos chegarem à escola com um capital linguístico já determinado, pelo que a “escola contribui – ou deveria contribuir – para aumentar esse capital” (2003: 77). Assim, era necessário entender este capital não como um desconhecimento absoluto, mas antes como um capital de carácter eventualmente diferente ou até desadequado.

Esta nossa perspetiva sociolinguística de abordagem ao problema foi tida em consideração, na pré-análise à interação verbal quotidiana, principalmente no contexto de sala de aula. Foi-nos possível integrar os tais elementos socioculturais e linguísticos, elementos que, segundo Túson (2003), devem fazer parte de uma qualquer intervenção didática, com o objetivo de desenvolver nos alunos capacidades discursivas. Utilizando ainda esta mesma perspetiva, continuamos este relatório com uma explicação relativa aos pressupostos da oralidade e à forma como alguns deles influenciaram mais diretamente a nossa prática pedagógica.

3.1.5. Princípios do ensino da oralidade

“O ensino da modalidade oral da língua ainda é bastante marginalizado em sala de aula, apesar da preponderância do seu uso nas práticas sociais dos alunos.”

(Peixoto, 1997: 562)

A literatura atual centrada no estudo da oralidade verifica que, embora a sua presença no contexto particular de sala de aula seja evidente, inerente ao processo de comunicação estabelecido entre professor e alunos, esta não é promovida de forma específica junto dos alunos, em termos das suas práticas pedagógicas. Na verdade, “os professores ensinam

maioritariamente a gramática e o vocabulário, significando isto que a oralidade se torna uma competência negligenciada na sala de aula” (Costa, 2009: 2).

De acordo com Cros & Vilá (2003: 91):

“os conhecimentos e as capacidades relacionadas com os usos linguísticos formais constituem um dos eixos do ensino da língua oral na educação obrigatória e pós-obrigatória, na medida em que, por um lado, se afastam das práticas quotidianas e espontâneas dos alunos e, por outro lado, a sua aprendizagem permite ampliar e melhorar a competência comunicativa oral”.

Como referem estas autoras, parece existir uma clara separação daquilo que é o oral formal e o oral não formal. Esta formalidade tem um carácter fundamental, tal como descrevem, na medida em que, para ser trabalhada, a vertente formal deve afastar-se das tais práticas quotidianas e espontâneas. Este afastamento deverá garantir o melhoramento da própria competência comunicativa oral (formal).

Na perspetiva de Hilário de Sousa, no tocante às diretrizes para um enfoque comunicativo oral, o autor refere que “a importância inerente a este *saber usar* a língua aponta para a exigência da sua centralidade da definição genérica de um programa que pretenda aperfeiçoar a *competência comunicativa* oral dos alunos” (2006: 43), definindo, assim, um conjunto de cinco princípios pedagógicos para um enfoque *comunicativo-funcional*.

Para a abordagem do primeiro princípio, serve-se da referência de Mendonza Filola *et al.* (*apud* Sousa, 2006: 43), afirmando que “a *competência comunicativa* é constituída pela competência gramatical, competência sociolinguística ou contextual e estratégias de comunicação”, e salientando que “o primeiro pressuposto definidor da opção pedagógica pela abordagem da comunicação oral deve ser o de integrar programaticamente estes três tipos de capacidades e propiciar a sua aquisição por parte dos alunos”.

Um segundo princípio diz respeito à sustentação da comunicação na interação interpessoal, associando elementos de criatividade e de imprevisibilidade, tendo lugar, segundo Hilário de Sousa, “num determinado contexto discursivo, sociocultural e psicológico, orientando-se para uma finalidade específica” (2006: 43).

Como terceiro princípio pedagógico é considerada a influência do contexto em que determinada frase é produzida sobre o seu significado, pelo que “a comunicação integra a avaliação e negociação contínuas do significado social por parte dos intervenientes” (Cassany *et al.*, *apud* Sousa, 2006: 44). Verifica-se a importância da adequação do discurso aos seus

próprios interesses e às necessidades do outro, salientando-se como principais habilidades de interação inerentes a este processo a *seleção do nível de explicação e avaliação ou confirmação da compreensão*, de acordo com Hilário de Sousa (2006).

Como quarto princípio, destaca-se a tradução da comunicação efetiva na “redução daquilo que designaríamos, genericamente, por *obscuridade temática*, decorrente da diminuição do grau de incompreensibilidade após as reações verbais e não-verbais dos interlocutores” (Sousa, 2006: 44). O quinto princípio, por seu lado, assume que a comunicação inclui tanto a utilização de símbolos de cariz verbal e não-verbal, de modalidades orais e escritas, como habilidades de compreensão e produção.

Estes pressupostos apresentados aparecem intimamente relacionados com uma ideia de adequação, já sublinhada ao longo deste relatório. Afinal, ter em conta o destinatário, o texto produzido, “O quê? Para quem? Como?”, faz parte de todo um processo de adequação discursiva, isto é, de aproximação ao contexto enunciativo real.

O documento orientador para a elaboração de enunciados orais, apresentado em aula (ver Anexo I) aos alunos, serviu também este mesmo propósito (adequação e planificação discursivas) e, juntamente com a grelha-síntese, acabaram por constituir e contemplar alguns dos pressupostos acima enunciados (esta última atividade enunciada concretiza o quinto princípio enumerado por Hilário de Sousa). Procuramos, assim, garantir que toda a prática implementada pelo projeto fosse alicerçada na teoria que até aqui vimos descrevendo.

Podemos, pois, afirmar que a abordagem à oralidade no contexto de sala de aula se vem assumindo como um tema cuja importância se verifica na promoção e desenvolvimento das competências de comunicação, de expressão oral, de utilização da língua portuguesa, na medida em que o propósito passa por criar na sala de aula oportunidades para que os alunos possam ter um papel de destaque e desenvolvam as suas competências comunicativas, através da realização de atividades nas quais possam participar ativamente, que promovam a responsabilidade na hora de falar em público e que possam ser transferidas para situações reais. Foi este papel central que procuramos atribuir aos alunos. Só enquanto elementos centrais da nossa intervenção seria possível que se sentissem motivados (intrinsecamente) para participar e contribuir com as suas intervenções, podendo eventualmente e posteriormente transportar estas mesmas competências adquiridas para um contexto diferente, mas não menos relevante daquele que é o da sala de aula.

3.1.6. Situações orais formais: características e principais dificuldades

Neste capítulo, que agora introduzimos, trataremos as principais características e dificuldades que ocorrem no momento da produção de um enunciado oral formal. Assim, começamos por frisar que, qualquer utilização formal da língua, requer “um conhecimento das convenções próprias de cada género discursivo e das estruturas textuais prototípicas”, [bem como] “um domínio dos distintos registos linguísticos, um controlo sobre o uso dos conectores metadiscursivos”, [o que se traduz num] “controlo sobre o próprio comportamento linguístico que, dificilmente, se pode adquirir sem uma intervenção didática sistemática” (Cros & Vilá, 2003: 91).

Parece evidente, para qualquer professor, que a aprendizagem dos usos formais da língua oral constitui uma dificuldade para os estudantes por motivos intimamente interligados às características da execução de produtos orais formais.

Neste sentido, torna-se relevante destacar as características das “situações orais formais”, de forma a melhor se compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Uma primeira característica é referente à autonomia dos discursos formais, isto é, ao facto de eles serem organizados anteriormente e conduzidos pelo enunciador e de possuírem uma maior densidade informativa quando comparados com os discursos não planificados. Estes discursos obedecem a uma estrutura convencional que diverge da dos enunciados orais próprios do quotidiano, requerendo, por isso, um maior controlo sobre os elementos conectores. Assim, o discurso oral formal exige a utilização de conectores discursivos e metadiscursivos, bem como de um léxico adequado (formas e terminologias específicas) e uma sintaxe sistematizada. No que se refere à direcionalidade dos géneros orais formais, estes são geralmente unidireccionais, isto é, “a possibilidade de resposta do recetor, face à intervenção do emissor, costuma ser nula ou mediatizada (por um moderador, um professor que indica em que momentos se pode interromper uma explicação, etc.)” (*Idem*, 92).

A dimensão situacional é também inerente à caracterização dos produtos orais formais, uma vez que estes são produzidos na presença dos destinatários e são de receção imediata. Possuem, por isso, o carácter das situações de “frente a frente”, “nas quais o enunciador tem em conta o *feedback* que recebe da situação, podendo voltar a planificar e modificar o seu discurso em função de tal informação” (*Ibidem*), não assumindo, contudo, o papel de coenunciador, tal como acontece nas situações não formais. No que se refere especificamente ao público, verifica-

se que também este confere contornos específicos de um discurso oral formal, uma vez que a limitação da memória a curto-prazo e da atenção obrigam à utilização de determinadas estratégias que evitem informação excessiva no discurso, tendo como objetivo facilitar e orientar a compreensão do público e ainda captar e manter a atenção quando se verificam alguns sintomas de desgaste. São também características do discurso oral formal alguns elementos verbais como a entoação, o controlo da velocidade do discurso e o controlo das pausas, assim como outros de cariz não-verbal, tais como o movimento, o olhar ou a distância, os quais exercem grande influência quando o assunto é um discurso oral formal eficaz.

Se algumas das características deste tipo de discurso comportam dificuldades ao nível da utilização formal da língua oral, podemos então afirmar, de novo de acordo com Cros & Vilá (2003: 92), que estas mesmas dificuldades se devem quer às estratégias de planificação requeridas por este género discursivo, as quais não surgem espontaneamente, quer ao controlo de aspetos paralinguísticos e não linguísticos que podem transformar-se numa sobrecarga cognitiva. A dificuldade sentida pelos alunos em controlar todas estas variáveis resulta, em grande parte dos casos, na “realização de produções semilidas ou semimemorizadas [...] pouco comunicativas, pouco compreensíveis e fatigantes (para não dizer extenuantes) para os ouvintes” (*Ibidem*).

Procurando uma abordagem mais aprofundada destas mesmas dificuldades, podemos também recorrer à “terminologia que utiliza a retórica para explicar o processo de produção do discurso” (*Ibidem*). Deste modo, identificaremos de seguida cada uma das fases deste processo, ao mesmo tempo que as dificuldades que simultaneamente são sentidas pelos alunos.

Assim, a primeira fase do processo de produção do discurso é designada *inventio*, sendo relativa à seleção das ideias a utilizar no discurso, bem como aos argumentos mais adequados, tendo em conta quer o conhecimento que o orador possui sobre o tema a falar, quer os parâmetros situacionais dessa mesma exposição oral. Esta primeira fase foi introduzida em aula, pelas grelhas-síntese que ajudariam os alunos a selecionar os aspetos mais importantes a reproduzir – note-se também a presença destes aspetos da retórica clássica (relacionados com a fase de *inventio*) no documento orientador para a construção de enunciados orais. As principais dificuldades apresentadas pelos alunos nesta fase têm a ver com as lacunas referentes à pesquisa de informação e à estruturação da informação obtida.

A fase da *dispositio* é referente à organização das ideias, demonstrando, assim, “o controlo sobre os elementos que permitem assegurar a lógica do discurso” [como, por exemplo]

“o conhecimento das estruturas textuais” [ou] “a utilização de conectores para ligar as diferentes partes do discurso”, entre outros (*Idem*, 94). Como principais dificuldades apresentadas pelos alunos, nesta fase, destaca-se a organização dos conteúdos do discurso, bem como a utilização de conectores incorretos ou repetitivos – isto de acordo com as autoras que vimos citando.

A terceira e última fase está centralmente relacionada com os aspetos comuns da língua escrita e específicos da oralidade. Trata-se da fase de elocução do discurso oral, designada, por isso mesmo, *elocutio*, “onde se ‘dizem’ as ideias, se verbalizam e [...] entram em jogo os aspetos paralinguísticos e não-verbais que acompanham as produções orais” (*Ibidem*). Podemos também definir esta fase como “a operação retórica através da qual se verbaliza o discurso, através da qual ‘se dizem’ as ideias selecionadas, organizadas e ordenadas nas fases anteriores” (*Idem*, 99).

As dificuldades dos alunos apresentadas nesta fase podem ser identificadas através do não cumprimento das quatro virtudes consideradas pela retórica inerentes à arte de “bem dizer”. Neste sentido, os alunos têm dificuldade, numa primeira instância, em atender às normas gramaticais e lexicais próprias da língua a utilizar. Numa outra dimensão, sentem dificuldade na utilização de recursos de ordem e de estruturação, pelo que nem sempre conseguem evitar mal-entendidos ou algumas incompreensões. Um terceiro tipo de dificuldade está ligado à criatividade do discurso, isto é, o aluno sente dificuldade em explorar as possibilidades expressivas que a língua oferece, restringindo-se muito a um determinado “esquema”, e, por fim, um último e quarto erro frequente é referente à adequação do discurso de acordo com as necessidades e interesses dos interlocutores e com o contexto em que é proferido.

Em suma, podemos concretizar que as dificuldades sentidas pelos alunos, na elaboração e execução de produtos orais, justificam a pertinência do tratamento pedagógico deste tema em contexto de sala de aula e, mais especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa.

Este trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de Português, não pode nem deve estar desligado dos conteúdos programáticos a ela inerentes, pelo que se torna necessária a integração dos mesmos no universo do desenvolvimento da competência oral. Como foi anteriormente sugerido, o autor escolhido para esta intervenção foi Almeida Garrett. Torna-se então necessária uma reflexão sobre a vida e obra garrettianas, aspetos a que daremos atenção no capítulo seguinte.

3.2. Almeida Garrett e Frei Luís de Sousa

“É, de facto, espantoso que um homem que viveu apenas 55 anos tenha deixado uma obra tão variada e tão ampla, tão profundamente inovadora, tão cheia de consequências para o futuro.”

(Sampaio, 2003: 19)

Porque a nossa escolha recaiu sobre Almeida Garrett (nomeadamente na obra *Frei Luís de Sousa*), não só enquanto conteúdo programático a tratar, mas também como pano de fundo para todo este trabalho, torna-se pertinente uma explanação a propósito do autor e da obra, neste capítulo que agora introduzimos.

Detentor de uma vasta obra, Almeida Garrett é, ainda hoje, um autor de importância inequívoca na cultura e na história portuguesas (Monteiro, 2003). Neste sentido, revela-se pertinente a exposição da vida deste autor, de modo a possibilitar uma melhor compreensão quer da sua obra, quer do contexto em que esta mesma foi criada.

Conforme foi explicado na parte inicial deste relatório (nomeadamente no ponto “Sobre Práticas de ensino de Português”), no princípio do ano letivo, foi escolhido um autor, dentro dos propostos pelo programa nacional de Português, para sustentar estruturalmente toda esta intervenção. A escolha pareceu na altura óbvia: o autor Almeida Garrett e a obra *Frei Luís de Sousa*. Como refere Sampaio (2003), a obra de Almeida Garrett é de facto profundamente inovadora e variada.

Ora, *Frei Luís de Sousa* aparece como uma escolha natural quando queremos estudar, em aula, e respeitando os tais conteúdos programáticos, a competência da oralidade. Ainda que por si só a obra não concretize um pleno estudo a este nível, a sua integração nesta dimensão faz todo o sentido. Não só porque se trata de um texto do género dramático e, por isso mesmo, permite ou facilita a realização de dramatizações e leituras encenadas (como o programa propõe), mas também porque transporta os alunos para um universo linguístico próprio e adequado (termo bastante caro a esta intervenção) a cada personagem, *Frei Luís de Sousa* representou uma mais valia para a concretização dos objetivos deste trabalho.

Numa primeira abordagem, trataremos alguns aspetos biográficos do autor e, posteriormente, apresentaremos algumas considerações de outros autores acerca da sua obra.

3.2.1. Vida e obra de Almeida Garrett: alguns dados

“Garrett integrara no critério moderno da adoção em liberdade, pelo escritor, das formas que melhor lhe permitissem «dizer-se» e dizer o mundo que lhe estava em torno, a compreensão de que o modo pessoal de olhar, sentir, sonhar e escrever devia, para ser autêntico, beber na tradição cultural da Nação que tivesse formado esse escritor.”

(Monteiro, 1999: 25)

Considerado o introdutor do Romantismo em Portugal, João Batista da Silva Leitão de Almeida Garrett nasceu no Porto, em 1799, no seio de uma família popular em ascensão social, tendo preferido o apelido Garrett de sua avó paterna, de origem irlandesa. Aquando das invasões francesas (1807-1810), a família desloca-se para os Açores, onde Garrett estuda com seu tio, Fr. Alexandre da Sagrada Família, bispo de Angra. Regressado posteriormente ao Continente, forma-se em Coimbra, entre 1816 e 1821, no curso de Direito, iniciando a sua produção literária (teatro e poesia: *Lucrecia*, 1819, e poemas arcádicos que viriam a ser recolhidos na *Lírica de João Mínimo*, 1819).

Escreve Serrão, na reedição da obra garrettiana, *Portugal na Balança da Europa* que, Finda a sua formação em Coimbra, Garrett ruma a Lisboa, acompanhado de “seus sonhos políticos de regeneração liberal da Pátria, reduzida a colónia, quer da antiga colónia brasileira, por onde estanciava ainda a corte de D. João VI, quer da poderosíssima Inglaterra, em pleno auge imperialista e industrial” (Serrão, 2005: 5). Na capital, procura afirmar-se quer como escritor, quer como funcionário público. Em 1821, é publicada a obra *Retrato de Vénus*, que obrigou o autor a apresentar-se no tribunal por ser considerada ultrajante. No mesmo ano, é levada a cena a sua obra *Catão* e, dois anos mais tarde, Almeida Garrett inicia funções como Secretário de Estado dos Negócios do Reino.

Em 1822, casa com a formosa e jovem Luísa Midosi, de quem se veio a separar em 1836. Um ano mais tarde, Garrett casa de novo, agora com Adelaide Pastor.

Embora se tenha envolvido na vida política de Portugal, Almeida Garrett passou por vários períodos de exílio do seu país, sendo que o primeiro decorre entre 1823 e 1826, em Inglaterra e França. Esta experiência permitiu, no entanto, o contacto de Garrett com os ideais românticos de “afirmação da consciência individual”, de “adoção de causas sociais

progressivas”, de “recuperação de tradições nacionais”, bem como da “procura experimental de novas articulações estéticas” (Macedo, 2003: 29).

Como produções literárias decorrentes desta estadia fora de Portugal, o autor publica *Camões*, em 1825, e *D. Branca*, em 1826, ano de regresso, ainda que por pouco tempo, a terras lusas. Em 1828, com D. Miguel no trono absolutista, Garrett vê-se obrigado a novo exílio em França e Inglaterra. Neste mesmo ano, publica *Adosinda*, sendo que *Da Educação* é publicado no ano seguinte; a obra *Portugal na Balança da Europa* sai em 1830.

Decorrida a guerra civil de 1832-1834, da qual saíram vitoriosos os liberais, Garrett encontra uma nova oportunidade para regressar à vida ativa ao serviço de Portugal. Assim, é nomeado encarregado de negócios em Bruxelas (1834-1836), onde começou a estudar a língua e a literatura alemãs. Porém, esta função diplomática não viria a ser bem sucedida, tendo o Ministério dos Negócios Estrangeiros demitido Garrett, na sequência de uma série de episódios que a esse fim conduziram, os quais se encontram relatados na *Correspondência Diplomática* publicada.

Passados dois anos, e decorrida a revolução de setembro de 1836, a vida de Garrett toma uma nova direção, na medida em que Passos Manuel o encarrega de criar um plano para a fundação de um teatro nacional. A sua carreira como escritor atinge, nesta fase, o seu auge, tendo levado a cena uma série de obras como *Um Auto de Gil Vicente*, em 1838, *D. Filipa de Vilhena*, em 1840, *O Alfageme de Santarém*, em 1842, e, em 1843, *Frei Luís de Sousa*.

Enquanto político, Almeida Garrett consegue, após a revolução de 1836, ser convidado (1837) para integrar as Cortes Constituintes como deputado pelos Açores. No entanto, seria em 1842 que Garrett passaria a constituir oposição ao governo de Costa Cabral, posição que manteve enquanto durou a experiência política cabralista (1842-46, 1849-1851), tendo na altura vivenciado algumas situações que o obrigaram a esconder-se da Polícia.

Em 1843, Garrett publica *As Viagens da Minha Terra*, obra que reflete a sua perspetiva política e ideológica face ao seu país, a sua realidade e as suas condições socioeconómicas, bem como à implementação das diretrizes liberalistas em Portugal.

Outras publicações em destaque e posteriores a esta época são: *Romanceiro e Cancioneiro Geral*, em 1843, e *Flores sem Fruto*, em 1845, marcando o seu regresso à poesia e ao teatro. Em 1848, é publicada *A Sobrinha do Marquês* e, em 1853, *Folhas Caidas*.

Findos os conflitos civis inerentes às políticas cabralistas, Garrett recebe não só o título de Visconde, mas também o cargo de Ministro dos Negócios Estrangeiros. Em 1854, trabalhava

na escrita da novela *Helena*, não tendo, contudo, chegado a concluí-la. Garrett morre neste mesmo ano, com 55 anos de idade.

Após esta breve abordagem aos principais dados bibliográficos de Almeida Garrett, podemos verificar que este “lutador pela liberdade, foi ainda um homem preocupado com a dignidade cívica de todos e com a justiça social [sendo que] pautou, todavia, a sua intervenção na vida pública pela moderação e por um apurado sentido de interesse do País e do Povo, da causa da democracia e do liberalismo” (Sampaio, 2003: 21).

Este doutrinário, político, pedagogo, jurista, legislador, jornalista, estadista e reformador destacou-se na cultura do seu país e do seu tempo, tendo protagonizado “muitos papéis e muitas ações, buscando resolver, em si e nos demais, contradições não raro vividas em registo de drama, numa dupla aceção que é a que evoca, em Garrett, o conflito e o ato de o encenar: no palco e na vida” (*Ibidem*).

No que se refere especificamente à manifestação de elementos românticos na obra de Almeida Garrett, podemos numa primeira abordagem considerar que, e de acordo com Macedo (2003), é uma das maiores qualidades do autor a sua capacidade de representar simultaneamente opostos em coexistência. Também de acordo com Hélder Macedo, esta sua capacidade de significar estados psicológicos que advêm da coexistência de solicitações contraditórias vai ao encontro do ideal romântico.

Contudo, a adoção destes princípios românticos de exaltação do contraditório não se esgotam na estética literária de Garrett. Os ideais liberalistas que defendia, o papel político interventivo que desempenhava no seu país e a situação contextual que Portugal vivia conferem à obra garrettiana uma conotação sebastiânica que definia o modo português de ser romântico, o que, para Garrett, não constituía um ideal a ser atingido. O autor postulava assim que as latências da alma lusitana eram o resultado de uma idealização que tinha de ser assumida para então poder ser refeita.

Ofélia Monteiro defende ainda que “jamais Garrett, em nome da sensibilidade ou dos anelos do espírito [...], se demitiu das claridades da razão e do dinamismo extrovertor do empenhamento humanitário para refugiar-se no universo fantástico do sonho ou nesses outros, vibrante e alienador também, da paixão” (1971: 175), denotando assim a importância interventiva da utilização da contradição, como forma de salientar o seu humanismo. A autora acrescenta ainda que este mesmo humanismo “exige de facto a vigilância constante dos

“desregramentos” do eu, e como tal são tomados os delírios da imaginação, os turbilhões passionais, os enlanguescimentos inermes” (*Ibidem*).

Podemos, assim, verificar que, na obra de Garrett, o romantismo e as suas principais diretrizes são utilizadas para destacar as contrariedades do mundo em que vivia, não se restringindo, no entanto, ao seu enaltecimento. Neste sentido, “a faculdade-mestra do homem permanece para ele a *razão* (em nome da qual condena os próprios desvarios racionais), potência luminosa a que *imaginação* e *vontade* devem submeter-se, se se pretender salvaguardar a dignidade humana” (*Ibidem*).

3.2.2 A Obra *Frei Luís de Sousa*

“Se percorrermos a literatura dramática portuguesa, dificilmente encontraremos um texto mais conseguido (...), mais acabado do que o Frei Luís de Sousa.”
(Sousa, 1993: 1)

Tal como já havíamos anunciado, chega então o momento de considerarmos alguns aspetos importantes da obra de Almeida Garrett. Estes pressupostos teóricos foram também eles explicados aos alunos (nas aulas que antecederam a nossa intervenção) para que entendessem o contexto histórico-social da sua obra.

A estreia pública de *Frei Luís de Sousa* foi realizada a 7 de maio de 1843. Lida ao Conservatório de Arte Dramática, obteve grande aceitação por parte do público. No mesmo ano, em 4 de julho, *Frei Luís de Sousa* foi encenado na Quinta do Pinheiro, dando origem à primeira edição desta obra. Considerado, como várias vezes referimos, o mais importante texto dramático de Almeida Garrett e um clássico da literatura da língua portuguesa, *Frei Luís de Sousa* constitui uma obra cujo valor e riqueza se vem mantendo incontestável e consensual ao longo dos tempos.

A riqueza literária de *Frei Luís de Sousa* é também evidenciada pela diversidade de abordagens interpretativas que, ao longo de muitos anos de estudo, se foram desenvolvendo pelos mais prestigiados pesquisadores. Neste sentido, a obra poderá ser lida sob variadas perspetivas, sendo que optamos, em aula, por tratar principalmente as perspetivas biográfico-psicológica, religiosa e político-sociológica (quando tratamos, por exemplo, a caracterização das personagens ou mesmo a descrição do espaço social - didascália - que inicia o Ato II).

Classificado como um drama romântico por integrar a recuperação histórica da nação, a exacerbação dos sentimentos humanos, pela negação racional da crença no destino que é também afetada por pressentimentos e pela crença no Sebastianismo, pela utilização da prosa e não do verso, entre outros, esta peça assume também atributos de uma tragédia clássica. Contudo, nem sempre Garrett obedece às diretrizes desta teoria literária. Assim, ainda que tenha introduzido algumas inovações na sua peça, o autor inclui a *hybris* (o desafio), manifestada em diversas atitudes das diferentes personagens, o *conflito*, que se desenvolve através da *peripécia* e da *anagnórise* (o reconhecimento) que conduz à catástrofe. O *sofrimento* (*páthos*) é também um elemento desta tragédia que é intensificado ao longo da peça, conduzindo ao desenlace. Todos estes passos foram, aliás, contemplados e explicados aos alunos durante a leitura da obra. Inclusivamente, e numa das aulas da nossa intervenção, tratámos a *anagnórise* como desfecho dramático de *Frei Luís de Sousa*. No capítulo da avaliação e descrição da intervenção, será possível identificar esse mesmo momento, nomeadamente na quarta aula da disciplina de Português.

A ação dramática em Garrett integra elementos espaciais, temporais e simbólicos que, associados ao percurso das personagens, ao estilo de escrita privilegiado e mesmo à estruturação da peça em três atos, preconizam no seu espectador um impacto significativo, intenso e verdadeiro. O autor consegue criar e, simultaneamente, contrariar a expectativa do espectador, sendo a última cena do segundo ato um notório exemplo desse domínio do autor: a catástrofe que recai sobre as personagens nesta fase não se desfaz do efeito de surpresa, apesar de esta ser sempre pressentida.

Este crescendo dramático, bem como outras características anteriormente apontadas, foram, como se poderá verificar no capítulo IV, tratadas nas várias aulas lecionadas ao longo da intervenção. Apresentando-se claramente como assinaturas de Garrett em *Frei Luís de Sousa*, pareceu-nos fundamental tratá-las detalhadamente com os alunos. Existiu também obviamente uma importância lógica em associar e integrar esta obra num género literário (Romantismo), pelo que procuramos sempre encontrar características, no próprio decorrer do texto, que permitissem tal identificação e categorização (um dos tópicos do fórum realizado na última aula do estágio incidu sobre isto mesmo – identificação das marcas românticas e trágicas da obra).

Se nos debruçarmos especificamente sobre a presença de *Frei Luís de Sousa* na disciplina de Português, importa numa primeira instância, considerar que esta obra constitui “um clássico da Literatura Portuguesa, que preserva a sua vitalidade quer através de novas

objetivações artísticas, quer por via do discurso crítico que persiste em convocar” (Teodoro & Luís, 2006: 215).

De acordo com Italo Calvino (1994), a escola representa um meio através do qual se dão a conhecer os principais autores e as principais obras que integram o património histórico e cultural da nação, isto é, que contribuem para a construção da identidade de um indivíduo e de uma sociedade. Deste modo, sendo Almeida Garrett uma referência incontestável da literatura portuguesa e a sua obra um marco incontornável do cânone literário da sua época, a sua presença nos programas é, naturalmente, uma constante, com especial destaque para a obra *Frei Luís de Sousa*, obra emblemática do género dramático.

Tal como referem Teodoro & Luís (2006), a inclusão de um texto literário nos programas escolares constitui uma das formas mais eficazes de o elevar ao estatuto de obra clássica. Neste sentido, *Frei Luís de Sousa* constitui “uma obra singular no nosso panorama literário, permitindo uma rica e variada gama de abordagens, de significações e de propostas metodológicas para o ensino de Português e de Literatura Portuguesa [na medida em que] promove o diálogo assíduo e cúmplice, convida à revisitação e garante que a cada releitura tem algo de novo para partilhar” (*Idem*, 202).

Assim, *Frei Luís de Sousa* constitui uma obra central da literatura portuguesa, tendo contribuído para o preenchimento de uma lacuna na cultura portuguesa. Este clássico permanece nos programas escolares, nos palcos dos teatros portugueses, nos ecrãs de cinema, bem como na história, na tradição, na identidade e no futuro do povo e da cultura portuguesa.

Após exposição e reflexão acerca dos conteúdos teóricos mais pertinentes para o alcance dos objetivos a que se propõe o presente relatório, serão abordados de seguida os elementos inerentes à prática pedagógica desenvolvida no contexto de sala de aula anteriormente descrito, tendo como fim descrever e refletir acerca das tarefas pedagógicas concretizadas, bem como da sua contribuição para a construção quer do nosso conhecimento científico, quer de competências práticas de lecionação na disciplina de Português do 11º ano de escolaridade.

3.2.3. Perspetiva de Garrett sobre a Educação

“Almeida Garrett colheu e cimentou essa inabalável convicção da radical proeminência dos valores ilustração e educação no destino dos indivíduos e dos povos.”

(Monteiro, 2009: 17)

Como Ofélia Monteiro (2009) refere, estas mudanças nos valores eram sobretudo alterações que visavam a valorização da educação e, posteriormente, a sua sustentação. Estas garantiriam o desenvolvimento civilizacional positivo dos povos, tantas vezes proclamado por Garrett, juntamente com o exercício de valores como a liberdade, a igualdade, o progresso, a humanidade, entre outros.

Tal como se vem referindo ao longo desta explanação, a obra garrettiana apresenta-se intimamente vinculada aos ideais românticos que emergiam na Europa, aquando da sua estadia, em exílio, em países tão influentes e inovadores como a França e a Inglaterra.

A intervenção política e social de Almeida Garrett indicia também os seus princípios, valores e ideais liberais, na medida em que lhe foi reconhecida a capacidade de intervir ativamente aquando do processo de criação da rede de liceus encabeçado por Passos Manuel, ao longo da década de 30 do século XIX, nomeadamente através da elaboração de um plano de criação de um teatro nacional, no qual se evidenciava a preocupação de estruturar a formação e produção dramáticas como forma de desenvolvimento da cultura portuguesa.

Numa obra de 1829, intitulada *Da Educação*, Garrett aprofunda a sua intervenção na educação nacional, expondo as suas ideologias relativas à educação: “não é um tratado de educação de príncipes, é um tratado de educação geral, que em sua generalidade até essa espécie compreende” (Garrett, 2009: 89). Assim, para o autor, “era impossível a qualquer Português que de educação escrevesse, não se lembrar de que o maior e mais importante negócio de sua pátria era hoje essa mesma educação” (*Ibidem*). Defendia ainda que a educação constituía o grande pilar para o futuro do país.

Constatando a inexistência de obras portuguesas estruturantes e organizadoras da educação de então, Almeida Garrett classifica e agrupa as diferentes áreas do saber, reflete sobre a importância de determinados conteúdos serem ensinados em diferentes etapas da vida do educando e expõe ainda as diferenças de género que considerava serem determinantes na educação de um indivíduo.

A elaboração e o desenvolvimento desta obra decorre também da sua experiência, ao longo de dois anos, enquanto chefe de repartição do ensino público no Ministério dos Negócios do Reino, tendo o autor afirmado:

“Tive ocasião de obter muitos dados e adquirir muita informação sobre os diversos estabelecimentos nacionais que temos, de observar o bom e mau dos sistemas leis que os regulam. Tenho depois amadurecido, com a comparação dos institutos estranhos, as reflexões que então fiz; e muitas se me têm despertado com que antes não sonhava. Procurei ruminar e digerir tudo na melhor ordem que sei, rematando com esta parte tão essencial e importante o meu tratado geral de educação” (*Idem*, 100).

A posição de Almeida Garrett face à educação portuguesa encontra-se também noutras obras por ele escritas, por exemplo no *Romanceiro*, livro no qual o autor assume a sua intenção de popularizar a literatura portuguesa, bem como o seu papel de orientação da “revolução literária que se declarou no país, mostrando aos novos engenhos que estão em suas fileiras os tipos verdadeiros da nacionalidade que procuram, e que em nós mesmos, não entre os modelos estrangeiros, se devem encontrar” (1983: 31). Nesta obra, Garrett assume também uma postura didática ao nomear um elenco de autores e épocas da Literatura Portuguesa que relaciona com as várias influências estrangeiras que nela se fizeram sentir ao longo dos séculos, assinalando o que entende como leituras fundamentais. Será, posteriormente, este conjunto de obras que virá a integrar os programas de Português, o que permite verificar que “é o próprio Garrett a dar corpo a um embrião de cânone escolar, cânone que ele mesmo viria a integrar de forma permanente desde finais do século XIX” (Teodoro & Luís, 2006: 204).

Esta relação próxima que Garrett manteve com a Educação, juntamente com a preocupação que sempre demonstrou pelo que deveria ser o ensino nacional, foi um dos grandes motivos que também nos levou a escolhê-lo como referência para este trabalho. Além disso, as suas obras (principalmente aquelas de teor dramático) constituem, como já havíamos referido no tópico “sobre práticas de ensino de Português” e também no da “apresentação do plano de intervenção”, um legado a ter em conta num qualquer estudo sobre o domínio da oralidade.

IV. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

4.1. Linhas gerais da intervenção

Estamos cientes de que este projeto de intervenção esteve orientado para a expressão oral no ensino do Português – e isto porque se trata de um domínio que pode, por vezes, ser esquecido face domínios da leitura e da escrita; conhecemos os objetivos referentes à nossa intervenção (desde a promoção do treino das competências orais até à prática de estratégias para falar em público, passando pela discussão dos diversos registos discursivos de *Frei Luís de Sousa*, pelo desenvolvimento da noção de discurso adequado e pela planificação, estruturação e revisão de produções orais) e aliámo-los aos que são apresentados pelo *Programa de Português* (Seixas *et al.*, 2002) no que à expressão oral concerne – nomeadamente, a planificação, execução e avaliação, aplicadas em textos orais de diferentes domínios. Assim, concluímos que a melhor estratégia para adquirir competências ao nível da oralidade, passaria por facultar aos alunos os instrumentos necessários para a realização de uma boa planificação de apresentações orais. O nosso pano de fundo estava também escolhido: *Frei Luís de Sousa* facilitar-nos-ia o tratamento da oralidade por, entre outros, estarmos perante uma obra dramática.

O contexto em que trabalhámos foi animador – a turma contava com bons alunos, motivados e participativos, que, ainda assim, apresentavam dificuldades na hora de falar de modo adequado no contexto da aula. Este foi o ponto de partida para a intervenção que nos propusemos colocar em prática. Passamos, agora, à descrição do seu desenvolvimento.

Depois de escolhida a obra *Frei Luís de Sousa* como conteúdo programático para o nosso trabalho, procurámos formular as aulas de acordo com esta obra e tendo sempre em conta a produção de enunciados orais formais. Sabendo tratar-se, como já foi evidenciado, de uma competência geralmente menos trabalhada em aula, decidimos facultar alguns materiais (por exemplo, a grelha para preencher com os conteúdos discutidos em aula e o documento do manual *Português Onze* (Trindade, 2011) pelo qual os alunos se orientavam para planificar as suas apresentações (ver Anexos I e II), as quais permitissem não só desenvolver este domínio mas também avaliá-lo – e isto porque, por exemplo, no *Programa de Português* para o 11º ano (Seixas *et al.*, 2002), a avaliação é uma peça chave para a melhoria da expressão oral, pois só assim os alunos têm consciência dos aspetos mais positivos ou mais negativos das suas apresentações.

Elaborámos, para além do inquérito por questionário (ver Anexo III) que nos permitiu ter acesso a dados quantitativos referentes à oralidade e que espelhavam as opiniões dos alunos, uma grelha de avaliação para a oralidade (ver Anexo III) e uma grelha-síntese (que já mencionámos) para que os alunos reunissem apenas os conteúdos mais importantes de cada aula (ver Anexos II, IV, V, VI), esta última utilizada no sentido de instigar a reflexão e a capacidade de organizar conteúdos (muito importantes na hora de planificar uma apresentação); utilizámos ainda um documento orientador para a construção de enunciados orais, presente no manual escolar (Trindade, 2011) (ver Anexo I). Este documento tinha por objetivo ensinar aos alunos as principais diretivas na execução de um trabalho neste domínio: através dele, os alunos compreenderiam a importância de etapas como a planificação, a adequação ou mesmo a seleção da informação, fases fulcrais na elaboração de discursos orais. Desta forma, e tendo como pilar este documento, foi proposto aos alunos que, no final de cada aula, em grupos de dois, fizessem uma apresentação oral sobre os conteúdos lecionados os quais seriam organizados com a ajuda das grelhas-síntese – o trabalho seria apresentado na aula seguinte e avaliado por nós através dos critérios da grelha de avaliação (ver Anexo VII).

Tendo em conta que foram lecionadas apenas cinco aulas, decidimos seguir o mesmo modelo de forma a uniformizar a avaliação já que, se optássemos por várias atividades, correríamos o risco de não conseguir uma real noção do que melhor funcionou em termos de resultados. Deste modo, tentámos que as aulas não fossem de cariz meramente expositivo (apelando à participação dos alunos e promovendo exercícios que envolvessem a sua participação) e, não descurando este treino oral, colocámos a ênfase no ensino/aprendizagem de preparação de enunciados orais, na capacitação dos alunos. As aulas lecionadas apresentaram, então, a seguinte estrutura:

1º - Apresentação oral dos grupos definidos na aula anterior (excetuando a primeira aula);

2º - Abordagem de *Frei Luís de Sousa* através de leituras, leituras encenadas e da visualização do filme *Quem és tu?* de João Botelho (Madragoa Filmes, 2001);

3º - Reflexão acerca dos conteúdos do Ato II de *Frei Luís de Sousa*;

4º - Avaliação das apresentações orais.

Assim, foi-nos possível treinar as competências orais com o primeiro momento das aulas, sem que nos esquecêssemos de as avaliar no final (através dos critérios da grelha de avaliação (ver Anexo VII); para além disso, o conteúdo programático do 11º ano esteve presente com Almeida Garrett e *Frei Luís de Sousa*, ao mesmo tempo que a participação oral nas aulas era sempre requerida através das reflexões acerca dos conteúdos de *Frei Luís de Sousa*. A capacidade de síntese, com o exercício de preenchimento da grelha de conteúdos (ver Anexos II, IV, V, VI), também era trabalhada – todos eles elementos-chave da expressividade oral. Neste sentido, os aspetos que tentámos concretizar foram a produção oral e a compreensão/avaliação dos enunciados produzidos posteriormente.

De salientar que, na última aula da intervenção (no tocante à disciplina de Português), a sequência não foi a mesma que a das aulas anteriores. No princípio de cada ano letivo, é proposta aos alunos a leitura de uma obra a ser discutida num fórum – este ano a escolha caiu em *Romeu e Julieta* de William Shakespeare.

Decidimos, então, usar esta estratégia em prol do projeto: relacionando a obra de Garrett com a de Shakespeare, foi proposto aos alunos que trabalhassem alguns temas tipicamente românticos, para posterior apresentação (oral) à turma. Realizámos, então, um fórum de leitura sobre a obra *Romeu e Julieta* de William Shakespeare que incluiu também os temas que trabalhámos sobre *Frei Luís de Sousa*. Como o domínio que decidimos tratar dizia respeito à oralidade, procurámos associar duas competências: leitura e oralidade.

Neste quadro, foi pedido aos alunos que, após a leitura e conhecimento das duas obras, se dividissem em grupos de três e escolhessem um subtema que gostassem de estudar e de apresentar. Os alunos deveriam identificar as características temáticas e estilísticas de Shakespeare, relacionar esta obra (na perspetiva romântica) com *Frei Luís de Sousa* e produzir enunciados orais planeados e adequados ao contexto (este último aspeto aconteceria depois de organizarem devidamente os conteúdos em confronto nas duas obras). Como estratégias, e para conseguir alcançar estes objetivos, os trabalhos propostos seriam, em primeiro lugar, a apresentação oral dos conteúdos relacionados com a obra de Shakespeare; em segundo lugar, e na forma de interação oral também, um debate sobre os conteúdos das duas obras; em terceiro lugar, uma síntese relacionada com as temáticas previamente distribuídas (para as apresentações) e, por último, um exercício de auto e heteroavaliação de todas as intervenções orais dos alunos desde a primeira aula de Português, salientando a evolução assistida, bem como as maiores dificuldades que se apresentaram. Desta forma, garantimos não só que

explorassem ambas as obras, como também que praticassem e desenvolvessem a competência oral.

Esta foi, em síntese, a intervenção a concretizar nas aulas de Português. Há, no entanto, que ter em conta a especificidade de uma aula que também foi lecionada: a da oficina de Latim. Quer por se tratar de apenas uma aula quer pelo facto de estarmos perante uma disciplina com objetivos e conteúdos diferentes, quer ainda por se tratar de uma oficina que comporta três níveis de ensino diferentes (10º, 11º e 12º anos, constituindo uma turma de sessenta alunos) e em que os alunos não são submetidos a uma avaliação sumativa (a disciplina é escolhida como forma de enriquecimento pessoal e curricular), o plano de intervenção teve de ser repensado.

O momento de intervenção ocorreu numa aula programada para o mês de março – só por este facto se perceberiam as limitações processuais de uma qualquer intervenção e, por isso mesmo, decidimos utilizar este momento como uma ferramenta da componente prática deste trabalho. Se, com apenas uma aula, não haverá possibilidade de desenvolver competências práticas ao nível da oralidade, então tentámos enveredar por uma perspetiva diferente: demonstrar a importância do discurso oral, trazendo exemplos da Antiguidade Clássica e desmistificando ideias já aqui referidas como a de que um bom orador já o é desde nascença. Lembrámos, a este propósito, aquilo que diz Cícero na sua obra *Pro Archia*: “*nascuntur poetae, fiunt oratores*”.

Ficou decidido trabalhar com os alunos o Teatro Clássico e os Jogos Circenses. Apresentámos-lhes os autores conhecidos neste âmbito (Terêncio, Plauto e Lívio Andronico) e adotámos a metodologia da orientadora cooperante. Esta metodologia consistia na apresentação dos conteúdos da aula no formato de Power Point, adicionando, sempre que fosse pertinente, vídeos que consolidassem e apelassem para a temática em causa. Na apresentação destes conteúdos, tivemos sempre o cuidado de colocar algumas questões aos alunos que, de certa forma, garantiriam, pelo menos, o treino da competência da oralidade (no momento em que comigo e com os colegas interagissem), como já havíamos feito nas aulas de Português. Sabemos que esta não deve ser a única estratégia a utilizar quando o objetivo é o treino da competência oral mas, tendo apenas uma aula para lecionar, optámos por aproveitar todas as possibilidades para exercitar esta competência e familiarizar os alunos com as intervenções orais, mesmo que sem uma estrutura prévia – isto porque a oralidade não requer apenas um discurso gramaticalmente bem estruturado, mas também capacidade de reflexão que é particularmente exigida nas participações espontâneas.

Obviamente que, pela metodologia e pelo número de sessões, a aula careceu um pouco de treino, no entanto, cremos ter demonstrado a relevância de uma boa capacidade de discurso oral, pretendendo com isto que os alunos despertem mais para essa questão – de salientar que estamos cientes do facto de a motivação não ser suficiente e de ela própria exigir um trabalho de exercitação permanente, sendo que essa é a nossa proposta: que esta intervenção não seja um ato isolado.

De salientar que, na parte final desta aula, todos os alunos entregaram ao professor um texto com os conteúdos abordados que consideraram mais importantes, trabalhando assim e tal como havíamos feito em Português, a capacidade de sintetizar conteúdos: “os alunos foram registando todas as etapas importantes abordadas na aula” (anotação do dia 11/04/2012), capacidade tão importante na hora de planear uma apresentação oral.

4.2. Implementação do Projeto de Intervenção

Terminada a apresentação das linhas gerais, passamos agora à descrição da intervenção propriamente dita. Nas páginas que se seguem, descreveremos detalhadamente o conteúdo das seis aulas que lecionámos, explicando, inicialmente, a estrutura proposta e, de seguida, o desenrolar das lições para, no final, refletirmos sobre as conclusões retiradas de todo o processo.

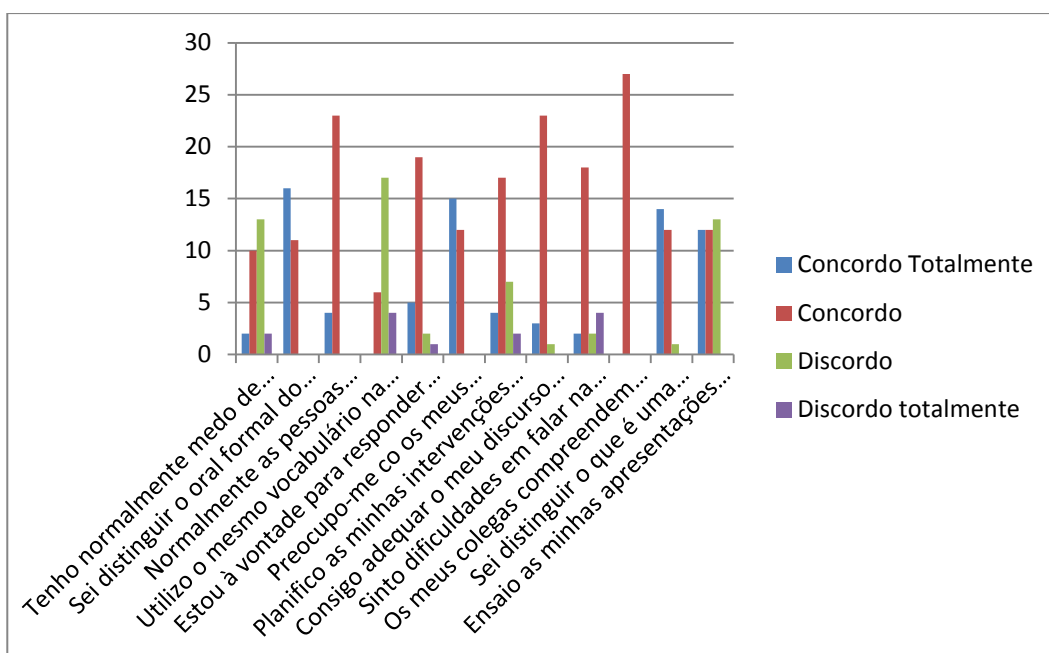
Qualquer intervenção é iniciada por um diagnóstico de situação. Ora, neste caso, e aquando das aulas lecionadas pelo professor orientador (que antecederam as nossas), retirámos algumas anotações sobre o comportamento dos alunos. Já referimos que se, por um lado, demonstravam ser interessados e expeditos na participação nas aulas, por outro, as lacunas ao nível da oralidade eram evidentes, com bordões linguísticos (a recorrência, por exemplo, à expressão “tipo”), silêncios e discursos pouco organizados. A par disso, decidimos passar um inquérito por questionário aos alunos, (ver Anexo III) sobre competências ao nível da oralidade.

Tabela 1 - Dados do inquérito diagnóstico sobre competências ao nível da oralidade

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Total
Tenho normalmente medo de falar em público	2	10	13	2	C/CT – 12 D/DT- 15
Sei distinguir o oral formal do oral não formal	16	11	0	0	C/CT – 27 D/DT- 0
Normalmente as pessoas entendem o que eu digo	4	23	0	0	C/CT – 27 D/DT- 0
Utilizo o mesmo vocabulário na sala de aula e fora dela	0	6	17	4	C/CT – 6 D/DT - 21
Estou à vontade para responder às perguntas do professor	5	19	2	1	C/CT – 24 D/DT - 3
Preocupo-me com os meus desempenhos orais na aula	15	12	0	0	C/CT – 27 D/DT - 0
Planifico as minhas intervenções orais como planifico as minhas produções escritas	4	14	7	2	C/CT – 18 D/DT - 9
Conseguo adequar o meu discurso ao contexto da sala de aula	3	23	1	0	C/CT – 26 D/DT -1
Sinto dificuldades em falar na apresentação de um trabalho	2	18	3	4	C/CT – 20 D/DT -7
Os meus colegas compreendem a (s) ideia (s) que quero transmitir	0	27	0	0	C/CT – 27 D/DT- 0
Sei distinguir o que é uma participação oral formal espontânea de uma participação formal requerida	14	12	1	0	C/CT – 26 D/DT- 1
Ensaio as minhas apresentações orais antes de as realizar	12	12	3	0	C/CT – 24 D/DT- 3

Legenda: C (Concordo); CT (Concordo Totalmente); D (Discordo); DT (Discordo Totalmente)

Ilustração 1 - Inquérito diagnóstico sobre competências ao nível da oralidade



Analisando a tabela e o gráfico anteriores, ressalta o facto de 10 alunos concordarem com a frase “Tenho normalmente medo de falar em público”, mesmo que 13 discordem dela. No tocante a “Utilizo o mesmo vocabulário na sala de aula e fora dela”, seis alunos concordam com o que é dito, o que, para nós, é um número suficiente para que seja justificada uma intervenção – mesmo que 17 alunos discordem desta afirmação. O mesmo acontece quando dois alunos discordam e um aluno discorda totalmente da frase “Estou à vontade para responder às perguntas do professor”: estes três alunos, mesmo que poucos em relação à grande maioria que não apresenta preocupação a este nível, justificam que, por exemplo, insistamos na participação oral durante as aulas, de forma a trabalhar o seu à vontade nestes momentos.

Considerámos também que se justificava uma intervenção, e neste caso em particular centrada na planificação do discurso, já que 9 dos 27 alunos assumiram não esquematizar as suas apresentações orais e três admitiram que não ensaiam as esquematizações antes de serem apresentadas. Sublinhamos ainda a frase “Sinto dificuldades em falar na apresentação de um trabalho”, em que seis alunos concordam com o que é dito, o que, para nós, é um número suficiente para haver intervenção – ainda que 17 alunos não estejam de acordo.

Portanto, e tal como era de prever tendo em consideração a observação em aulas anteriores, esta intervenção tinha uma razão de ser, mesmo que nem todos os alunos se

identificassem com alguns dos constrangimentos apresentados. A turma precisava de melhorar esta competência de forma a obter melhores desempenhos e a ultrapassar obstáculos como os evidenciados pelo inquérito e pelas observações e anotações retiradas nas aulas.

Passemos, então, a uma breve descrição das aulas lecionadas, por ordem cronológica, e tendo em conta a estrutura que planeámos para, depois, terminarmos com as conclusões que foram sendo extraídas ao longo da implementação das estratégias.

1ª Aula – 07/02/2012

A primeira aula realizou-se no dia 7 de fevereiro de 2012 e nela se destacaram oito momentos fundamentais, a saber:

- 1º Momento - Interligação com os elementos significativos abordados ao longo do Ato I;
- 2º Momento - Exploração do sentido da didascália que inicia o Ato II, convocando os conhecimentos prévios que os alunos detêm acerca dos elementos presentes;
- 3º Momento - Contextualização do Ato II no enredo da obra;
- 4º Momento - Visionamento integral da primeira cena do Ato II do filme de João Botelho *Quem és tu?* (Madragoa Filmes, 2001);
- 5º Momento - Resolução das dificuldades existentes ao nível do léxico;
- 6º Momento - Dimensão do papel da heterocaraterização na definição dos traços das personagens;
- 7º Momento - Exploração dos indícios e do desenvolvimento da ação trágica;
- 8º Momento - Apresentação de um documento orientador para a realização de exposições orais (retirado do manual, *Português Onze*).

Na primeira parte da aula, foram discutidos oralmente os conteúdos da aula anterior, procurando fazer-se uma ponte com as matérias atuais. Para este efeito, foi lida e analisada a didascália que inicia o II Ato da obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, com uma conseqüente contextualização no enredo da obra. Com o intuito de treinar competências orais e, ao mesmo tempo, compreender quais as expectativas que eles têm em relação ao texto, foram colocadas algumas questões aos alunos, do tipo: “O que estás à espera que aconteça neste Ato II?”; “Qual será o cenário que esperas encontrar no II Ato?”; “Em que aspetos e porque difere do cenário do Ato I?”.

De seguida, foi projetado um excerto do filme de João Botelho, *Quem és tu?*, nomeadamente a primeira cena do Ato II. Esta projeção concretizou a questão do espaço físico-social, no sentido em que foi possível aos alunos visualizar todo o enredo e, deste modo, aprofundar uma visão sobre a imagem e o ambiente envolvente, apurando os conhecimentos acerca da cena em causa e, conseqüentemente, acerca da obra na sua totalidade. Já na segunda parte da aula, foi feito o levantamento das dificuldades ao nível do léxico, tendo em conta o contexto literário. Alguns dos termos levantaram dificuldades aos alunos, a saber: “prostração”, “homizio”, “altercamos”, “conspícuo”, “aspa” ou ainda “arrimo”.

Após ter sido feita a discussão das dificuldades ao nível do léxico presente nesta cena, foi pedida aos alunos uma análise de alguns aspetos do texto. Assim, e de forma orientada, pretendeu-se que eles compreendessem, entre outros factos, os indícios trágicos a partir das falas das personagens. Por exemplo, salientámos que a análise do discurso de Maria, repleto de traços caracterizadores de seu pai (heterocaraterização), bem como a análise do momento em que observa o seu retrato, constituem momentos-chave no que aos indícios trágicos da obra concerne. As interações, neste segundo momento, foram sobretudo de cariz oral e serviram o treino dessa mesma competência.

Num terceiro momento, foi apresentado aos alunos um documento orientador para a produção de enunciados orais, presente no manual adotado, *Português Onze* (Trindade, 2011) (ver Anexo I). Após a leitura e análise do mesmo, foi-lhes proposto que elaborassem, como exercício de aplicação, uma pequena síntese dos conteúdos abordados durante a aula, para posterior apresentação à turma (ver Anexo II). Este trabalho avalia, pois, a sua capacidade de síntese bem como a de organização dos conteúdos, seja em termos escritos, seja em termos de oralidade.

Após a leitura deste exercício, os alunos tinham de construir e planear a sua exposição, tendo em conta alguns dos itens anteriormente enunciados: depois de fazer uma recolha da informação e dos conteúdos, em papel, o aluno deverá cruzá-los, selecionando aquilo que considera mais importante transmitir à assistência. Será importante também procurar adequar o seu discurso ao público-alvo. Para que este último aspeto se concretize, é importante que a organização e a argumentação estejam preparadas, isto é, o aluno deverá prever todos os itens a ser expostos, evitando portanto a desorganização. Outro aspeto a ter em conta é o rigor na duração da apresentação, pelo que o ensaio prévio pode garantir o cumprimento do tempo limite (que foi o de dez minutos).

2ª Aula – 09/02/2012

A segunda aula lecionada decorreu no dia 9 de fevereiro de 2012 e apresentou cinco momentos fundamentais:

1º Momento – Duas apresentações orais dos alunos, relacionadas com conteúdos da aula anterior;

2º Momento - Leitura encenada das cenas II, III, IV e V do Ato II;

3º Momento – Resolução das dificuldades a nível do léxico;

4º Momento – Verificação dos sentidos das falas e de outros elementos significativos do texto (o pressentimento de fatalidade, as referências temporais, a consciência da felicidade impossível);

5º Momento – Resolução de exercícios de carácter formal relacionados com os mecanismos de conversão textual de um texto dialogal para um texto narrativo; transposição de falas para texto narrativo.

A aula foi iniciada com dois grupos de alunos a apresentarem à turma a sua síntese oral dos conteúdos da aula anterior.

Passámos, depois, a uma leitura encenada das cenas II, III, IV e V. Procurou-se, acima de tudo, que os alunos fossem expressivos e obedecessem às indicações cénicas presentes ao longo da obra *Frei Luís de Sousa*.

No seguimento desta atividade, foi feito o levantamento das dificuldades ao nível do léxico. Alguns dos termos que levantaram dificuldades foram: “tanger”, “solaus”, “propensão”, “inefável”, “burel” e “soror”.

De seguida, foram enunciados alguns aspetos literários referentes a *Frei Luís de Sousa*: em primeiro lugar, as diferentes marcas de linguagem das personagens: por um lado, o tom mais cuidado de Manuel de Sousa e, por outro, o tom mais coloquial de Maria; em segundo lugar, foram revistos alguns traços de carácter das personagens.

Posto isto, abordaram-se determinados aspetos literários presentes nestas cenas como, por exemplo, o simbolismo de alguns elementos cénicos: a capa de Manuel de Sousa Coutinho, o “escapulário” e a “sexta-feira” enquanto dia de superstição, e dia associado ao sombrio e ao obscuro.

Neste momento, foi também elaborado o seguinte exercício de transposição narrativa:

Tabela 2 - Exercício de transposição narrativa em aula

Manuel (sorrindo) – Se tu sabes tudo!	Manuel sorriu, exclamando que Maria sabia tudo.
Maria (gravemente) – Fingir não, meu pai.	Maria disse gravemente a seu pai que não estava a fingir.
Maria (reconhecendo-o) – Oh meu pai, meu querido pai!	Maria, reconhecendo a figura de seu pai, exclamou: - Oh meu pai, meu querido pai!

Aqui, os alunos deveriam preencher a coluna da direita, transformando as falas das personagens analisadas nesta aula num texto de cariz narrativo. Esta atividade foi apresentada no quadro e registada pelos alunos nos seus cadernos. De notar que exercícios como este os capacitam e os agilizam ao nível da sintaxe do português, o que pode ajudar na hora de discursar em público – um maior domínio da língua torna os alunos mais autónomos (no ato de falar) e aumenta-lhes a capacidade de resposta, pelo que pode funcionar como garante de competência e de confiança.

No terceiro momento da aula, teve lugar uma avaliação do primeiro aspeto tratado, ou seja, a apresentação oral de dois grupos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Pretendeu-se, deste modo, concluir quais os aspetos positivos ou negativos do trabalho desenvolvido, com vista ao aperfeiçoamento de futuras sínteses orais a apresentar - a avaliação é, como referimos, um dos momentos mais importantes quando falamos da melhoria do discurso oral. Salientamos que, em apenas dez minutos, torna-se difícil avaliar com precisão o desempenho dos alunos, já que, no momento em que começam a sentir-se mais à vontade, é tempo de terminar. No entanto, percebemos que se mantinham muito agarrados ao suporte que tinham (folha de papel) e que os bordões linguísticos (relembramos o caso da aluna que utilizava constantemente a expressão “tipo”), e os silêncios eram frequentes.

Terminada a avaliação, foi novamente pedido aos alunos um exercício deste tipo para ser apresentado na aula seguinte. Explicou-se-lhes, ainda, que o intuito deste trabalho é a

melhoria dos enunciados orais a serem produzidos em cada aula, salientando, no entanto, que o treino e consequente obtenção e utilização destas competências não se deverão limitar ao contexto sala de aula, como refere Carlos Lomas (2003).

3ª Aula – 14/02/2012

A terceira aula decorreu no dia 14 de fevereiro e esteve dividida em seis momentos fundamentais:

1º Momento – Realização de duas apresentações orais dos alunos, relacionadas com conteúdos da aula anterior;

2º Momento – Visionamento das cenas VI, VII, VIII, IV, X, XI, XII e XIII;

3º Momento – Resolução das dificuldades a nível do léxico;

4º Momento – Verificação dos sentidos das falas e de outros elementos significativos do texto: heterocaraterização e traços de carácter de algumas personagens; o pressentimento de fatalidade, a força dramática imprimida pelas didascálias, a consciência da felicidade impossível; o significado da pontuação;

5º Momento – Preenchimento do quadro-síntese com as características românticas da obra;

6º Momento – Preenchimento do quadro-síntese sobre os conteúdos da aula.

A aula iniciou-se com a apresentação da síntese oral sobre os conteúdos da aula passada por parte de dois grupos de alunos. Foram, depois, visionadas as cenas VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII e XIII do filme de João Botelho. Com esta passagem, pretendeu-se que os alunos, ao mesmo tempo que observavam o filme, retirassem ilações pertinentes acerca das personagens, acerca do enredo e de todos os aspetos pertinentes para o completo estudo e discussão textuais - a visualização de filmes sempre constituiu um bom ponto de partida para a participação dos alunos, e assim o comprovámos nesta aula.

No seguimento desta atividade, e de acordo com os planos das aulas, foi feito o levantamento das dificuldades ao nível do léxico. Alguns dos termos que suscitaram dificuldades foram: “treslê”, “bergantim”, “enfadar”, “soror”, “remido”, “vieira”.

Na segunda parte da aula, exploramos alguns aspetos literários; em primeiro lugar, abordámos a questão da heterocaraterização, isto é, o papel que esta assume na obra para, de seguida, se aprofundar a questão do presságio. Pretendia-se que os alunos, através das falas das personagens, compreendessem os indícios e as premonições que as invadem em cada um dos momentos, pois, também através das suas falas, ficámos aptos a encontrar e esclarecer mais alguns traços de carácter. Outro aspeto analisado foi a importância da pontuação no texto dramático - mais especificamente as exclamações e, acima de tudo, o uso das reticências como suspensão do diálogo e, conseqüentemente, da ideia a enunciar.

No terceiro e último momento da aula, como habitual, fez-se uma avaliação da apresentação oral de dois grupos – os quatro alunos que intervieram demonstraram ter tido cuidado na planificação do seu trabalho. Dando exemplos, apresentando o que iam fazer a cada passo, não utilizando nada mais que um Power Point, cumpriram a tarefa de uma forma bastante satisfatória, concluindo até a sua apresentação dizendo: “alguém tem alguma questão que queira colocar?” (anotação do dia 14/02/2012)

Para terminar, os alunos preencheram a grelha-síntese, indicando quais as atividades realizadas na aula que corresponderam aos objetivos a alcançar (ver Anexo II).

4ª Aula – 16/02/2012

A aula do dia 16 de fevereiro, a quarta aula lecionada, desenvolveu-se em seis momentos essenciais:

1º Momento – Apresentações orais dos alunos, relacionadas com conteúdos da aula anterior;

2º Momento – Leitura encenada das cenas XIV e XV;

3º Momento – Resolução das dificuldades a nível do léxico;

4º Momento – Exploração da anagnórise e de outros elementos significativos presentes nas cenas XIV e XV;

5º Momento – Resolução oral de atividades relacionadas com a compreensão, interpretação e funcionamento da língua;

6º Momento – Preenchimento do quadro-síntese sobre os conteúdos da aula.

Para dar início à aula, dois grupos de alunos apresentaram à turma a sua síntese oral dos conteúdos, relativos à aula passada. A exposição decorreu sem grandes constrangimentos, demonstrando que se haviam preparado devidamente para este trabalho. De salientar a anotação que tomamos acerca deste primeiro momento: “Apesar de por vezes existirem algumas pausas no discurso e se notar alguma desorganização entre o que cada um dos elementos do grupo tem de dizer, a apresentação foi concluída de uma forma satisfatória” (anotação do dia 16/02/2012). De seguida, e como foi feito nas aulas anteriores, passamos a uma leitura encenada das cenas XIV e XV, procurando-se, acima de tudo, que os alunos fossem expressivos e obedecessem às indicações cénicas presentes ao longo de toda a obra *Frei Luís de Sousa*. De uma forma geral, os alunos demonstraram-se capazes de realizar exercícios deste tipo: lendo expressivamente, obedecendo não só à pontuação do texto mas também às indicações cénicas (didascálias).

No seguimento desta atividade, foi feito o levantamento das dificuldades ao nível do léxico. Alguns dos termos que levantaram dificuldades aos alunos foram: “temerários”, “espavorida”, “cavo” e “infame”. De seguida, optámos por fazer um ponto da situação em termos do enredo da obra, pedindo aos alunos que problematisassem a situação e o momento em que se encontrava a ação. De seguida, realizaram um exercício de leitura de imagem, nomeadamente de um fotograma do filme de João Botelho, *Quem és tu?*. Pretendeu-se com esta atividade que a turma compreendesse o crescendo dramático da cena XIV, que se concretiza na cena XV, isto através da exploração de algumas falas das personagens. Por fim, os alunos analisaram o(s) momento(s) da anagnórise e interpretaram os indícios que até aí foram a chave para este desfecho dramático. Exemplos destes indícios são falas como aquela que é proferida pelo Romeiro no final da Cena XIV: “Como se me visse a mim mesmo num espelho!” ou ainda as didascálias que percorrem todas as cenas analisadas. Todo este momento enfatizou a interação oral entre alunos e professor, já que a informação foi passada sempre em jeito de interrogação, procurando que a participação fosse uma constante e tentando assim, distanciar-nos das aulas tendencialmente expositivas.

Uma outra atividade realizada nesta aula teve a ver com a compreensão e interpretação das cenas analisadas. Assim, colocou-se em prática mais um exercício presente no manual escolar (Trindade, 2011: 156).

O terceiro momento da aula consistiu numa avaliação do primeiro aspeto tratado em aula, ou seja, da apresentação oral dos dois grupos acerca dos conteúdos abordados na aula

anterior. De salientar que os próprios alunos afirmaram ter notado um progresso na sua forma de produzir enunciados orais (o grau de formalidade aumentava) e destacaram a utilidade do trabalho desenvolvido neste âmbito, o que concretizou um dos objetivos a que nos propusemos.

Os alunos preencheram, para terminar, a grelha-síntese, indicando quais as atividades realizadas na aula que corresponderam aos objetivos a alcançar.

Fórum de leitura – 8/03/2012

No dia 8 de Março de 2012 realizou-se, então, o fórum de leitura sobre a obra proposta aos alunos, no início do ano, para leitura integral: *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare.

Num primeiro momento da aula, os alunos apresentaram oralmente, em grupos de três, uma síntese sobre os conteúdos relacionados com a obra de Shakespeare distribuídos previamente pelo orientador cooperante. Pedimos-lhes que tivessem em conta o documento orientador para a produção de enunciados orais formais (ver Anexo I) e que escolhessem entre as seguintes temáticas:

- A importância da literatura na gestão das emoções;
- A influência familiar nas relações;
- A importância do ciúme e da traição;
- Essência dos sentimentos/ Efemeridade das relações *versus* Amor eterno;
- Catalisadores dos sentimentos;
- Experiências precoces e suas consequências;
- Cultura e mentalidades (pensamento social);
- Simbologia e importância de alguns elementos;
- Racionalidade e irracionalidade.

Terminadas as apresentações, e em jeito de discussão final, a turma foi questionada sobre as dificuldades que sentiu na elaboração/execução desta tarefa final. Pretendeu-se com esta atividade compreender quais os principais problemas sentidos na realização de um exercício deste tipo. Os alunos foram apresentando, como principais dificuldades, o tempo disponível para as apresentações, a limitação temporal para a preparação deste trabalho e a divisão das tarefas (participações) entre os membros de cada grupo.

No último momento da aula, passámos à auto e heteroavaliação, não só das apresentações orais mas também de todos os momentos de interação oral das aulas passadas. Em primeiro lugar, foi lembrado o guião para a elaboração de enunciados orais formais, apresentado na primeira aula desta intervenção. Como os alunos devem compreender quais as principais limitações e dificuldades na execução desta tarefa, neste momento, pediu-se que referissem quais os itens do guião que foram ou não respeitados.

Os alunos sublinharam que um dos maiores constrangimentos para a execução de um discurso oral se prende com o cálculo do tempo real da apresentação – apesar de o fazerem previamente, nem sempre foram capazes de contornar os constrangimentos que iam surgindo. Além disso, alguns deles sentiram um natural constrangimento na hora de discursar em público, pelo que é evidente tratar-se de um exercício que deve ser treinado frequentemente. Ainda que alguns dos aspetos do guião não tenham sido sempre cumpridos (um ou outro aluno mostrou-se limitado aos auxiliares de leitura, além de nem sempre terem cumprido os dez minutos estabelecidos), devemos destacar o progresso no à-vontade dos alunos ao longo de todas as apresentações, assim como a crescente agilidade no momento de contornar os tais constrangimentos inerentes a uma interação oral.

Porque importava também perceber se os conteúdos das obras de Shakespeare e de Almeida Garrett foram apreendidos, abriu-se um espaço para a colocação de dúvidas e para o debate de ideias relacionadas com essas obra e com as suas principais temáticas. No tocante à parte da compreensão dos conteúdos programáticos, os alunos mostraram ter entendido a intertextualidade das duas obras, assinalando pontos em comum entre Shakespeare e Garrett (o Romantismo foi, por exemplo, um dos pontos que imediatamente identificaram).

Oficina de Latim – 11/04/2012

No dia 11 de abril de 2012 realizou-se uma aula no âmbito da oficina de Latim, relacionada com o Teatro Clássico e com os Jogos Circenses. O objetivo desta aula foi o de consciencializar os alunos da importância histórica do discurso oral, que remonta à Antiguidade Clássica. Por se tratar de uma única aula, com muitos alunos de vários anos, não podíamos considerar objetivos muito audaciosos, nem tínhamos tempo para a realização de apresentações orais.

Num primeiro momento da aula, foi apresentado um Power Point contendo os aspetos fundamentais do Teatro Clássico (Romano e Grego) e dos Jogos Circenses. Esta apresentação oral consistiu, em primeiro lugar, numa explicação dos aspetos etimológicos relacionados com a origem das palavras “Théatron” e “Ludi Circenses”. Seguidamente, projetamos alguns mosaicos e imagens alusivos a estas temáticas (gravuras, plantas, fotografias), sendo que a leitura destas explicou o funcionamento do teatro, dos jogos, e da própria sociedade em torno destas atividades. Concomitantemente, foram passados vídeos publicados em alguns sítios da *web* (sobre os vestígios de um anfiteatro romano em Lisboa; sobre o funcionamento dos anfiteatros; sobre as corridas de cavalos nos *Ludi Circenses* e sobre as lutas de gladiadores retratadas na série televisiva *Spartacus*) e alguns trechos do filme *Gladiator*, que permitiram verificar e concretizar aquilo que oralmente ficou explanado.

Na segunda parte da aula, lemos aos alunos a nota introdutória que consta da obra *Asinaria* traduzida para o Português por Aires do Couto (2003), nota esta que servirá de resumo e introdução à obra de Plauto. Seguidamente, fez-se um exercício no qual os alunos verteram algumas das expressões originais latinas (presentes na obra) para o Português.

Entretanto, os alunos escreveram um resumo daquilo que foi dado em aula, contendo as principais temáticas. Esta síntese tem como função aprofundar a matéria apreendida e, em simultâneo, facilitou-nos a avaliação da capacidade de síntese e dos conteúdos apreendidos em sala de aula.

Assim, cumpriu-se o principal objetivo desta aula que ia no sentido de consciencializar a turma para a importância da oratória, bem como o treino geral de competências orais na forma de interação entre os alunos e o professor. Simultaneamente, as áreas da leitura e da escrita eram trabalhadas, como aconteceu nas aulas de Português. Tal como sublinha Emília Amor (1993: 79), as sínteses têm a particularidade de estimular várias áreas de aprendizagem do Português, não se justificando apenas pelo fim último de elaborar uma boa apresentação oral.

Posto isto, passou-se à projeção de duas imagens alusivas ao teatro para que os alunos, através de conhecimentos prévios, compreendessem o primeiro tema a tratar em aula: o Teatro Clássico. De seguida, continuámos a aula explicando o que significa o termo Teatro Clássico. Após este esclarecimento, foram mencionadas as origens do teatro, sendo que, neste momento, salientaram-se as Dionísias (em honra de Dionísio), como primeira forma de celebração dramática. Depois de expostas estas notas sobre o Teatro Clássico, apresentaram-se os principais autores de peças dramáticas, seja no Teatro Grego (Plauto e Terêncio) seja no Teatro

Romano (Lívio Andrónico). Mencionaram-se, também, as duas tipologias de obras teatrais: a Comédia e a Tragédia.

Neste segundo momento da aula, introduzimos a outra temática, com a projeção de uma imagem alusiva aos Jogos Circenses. Também aqui se pretendeu que os alunos, através da leitura da imagem e dos conhecimentos prévios que possuem, fossem tecendo algumas considerações sobre o tema. Depois deste primeiro trabalho, foram vistos dois vídeos: o primeiro sobre corridas de cavalos (vídeo relacionado com o filme *Asterix e Obélix*), e o segundo sobre as lutas de gladiadores (vídeo referente ao genérico da série *Spartacus*).

A aula prosseguiu com alguns esclarecimentos relacionados com os jogos: explicou-se a origem das lutas nos jogos fúnebres, a sua organização (a disposição social nas arenas onde aconteciam, os tipos de modalidade que podiam existir), e foi ainda analisada uma estrofe de Juvenal (“O Povo Romano que dava outrora/império, o poder, as legiões, tudo, agora/contém-se e deseja apenas ansiosamente/duas coisas: pão e jogos de circo.”), a qual torna clara a importância destes jogos para as sociedades desta Época Clássica.

No último momento da aula, introduzimos a obra de Plauto: *Asinaria*. Esta apresentação materializou-se na leitura do *argumento* e do *enredo*, presentes no princípio da obra traduzida por Aires Couto, *A Comédia dos Burros*. Começámos por fazer uma introdução às principais personagens da obra, Deméneto, Cleéreta, Líbano, Argiripo e Filénio; depois, e para que os alunos compreendessem o enredo da história, narrámos os seus principais acontecimentos. Este trabalho serviu como introdução ao exercício proposto de seguida, o qual passou pela tradução de algumas passagens desta obra de Plauto; para isso, foram escolhidas frases como “*male agis mecum*” (estás a agir mal comigo!); “*fateor eam esse importunam atque incomodam*” (confesso que ela é desagradável e incómoda). Entenda-se o grau de dificuldade menor deste exercício pelo facto de, nesta oficina de Latim, os níveis de escolaridade dos alunos variarem entre o 10º, 11º e 12º anos. O exercício realizou-se sempre com base na interação entre professor e aluno, já que os alunos desta turma apenas possuem noções básicas e gerais da língua latina, pelo que lhes é impossível a realização da tarefa sem a ajuda do docente. No entanto, o facto de assim ser também possibilitou o treino das competências orais: este é importante para dinamizar as aulas e motivar a participação dos alunos que, no inquérito diagnóstico, assumiram não se sentir à vontade para responder às perguntas do professor.

Termina deste modo a descrição das aulas que lecionámos. Tendo em consideração as limitações com que contámos desde o início (essencialmente, o número reduzido de aulas a lecionar), pensamos ter atingido, de uma forma transversal, os objetivos propostos: desde o treino das competências orais que, no entanto, deverá ser aprofundado, até ao desenvolvimento da noção de discurso adequado a cada contexto (mais e menos formal, mais e menos planificado), a qual exigiu o fomento de exercícios de planificação e de estruturação, passando pela prática de estratégias para facilitar e tornar mais atrativas as apresentações orais (os alunos utilizaram, por exemplo, Power Points).

No que diz respeito ao primeiro ponto acima referido, o treino das competências orais, além de exercitar as capacidades do domínio do discurso oral, promove aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, o interesse dos alunos nas matérias – quer se trate de participações espontâneas que, como já salientámos, não devem ser descuradas pelo facto de exercitarem o raciocínio e a análise, quer se trate de apresentações planeadas, sobre as quais nos focámos especialmente (sem, no entanto, ignorar as primeiras). Estas últimas exigem, para que sejam trabalhadas, exercícios de planificação e estruturação (realizados em todas as aulas) e o recurso a estratégias como a utilização do Power Point . Os alunos foram-se autocorrigindo e, prova disso, é a melhoria que notámos nas apresentações orais de aula para aula, pelo que a avaliação foi um momento de extrema importância em todo o processo. Note-se, por exemplo, que, quando advertidos para o facto de não se deverem agarrar em demasia aos materiais utilizados na exposição, a maioria passou a ter esse cuidado nas apresentações que se sucederam. Assim, consideramos ter dotado os alunos de informações e estratégias que lhes serão úteis em situações futuras (referentes a contextos de oralidade).

Todavia, este é um trabalho que exige continuidade e, por essa razão, o objetivo que emerge agora que findamos a intervenção, passa por alertar para a importância de não descurar esta competência que, tal como as restantes, está incluída nos programas oficiais.

V. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao terminar a descrição desta intervenção, podemos concluir que, tendo em conta os objetivos que propusemos para o projeto, os resultados foram, em termos gerais, atingidos. Assim, conseguimos promover o treino de competências orais através das leituras encenadas (que estimulavam também a discussão dos diferentes registos discursivos de *Frei Luís de Sousa*) e das apresentações que davam início a todas as aulas, momentos em que conseguíamos que se colocassem em prática algumas estratégias para falar em público, outro objetivo da nossa intervenção; desenvolvemos nos alunos a noção de discurso adequado através dos exercícios que lhes fomos propondo e que tinham por base o documento orientador para a produção de enunciados orais formais, o qual foi um pilar essencial no objetivo de fomentar a planificação, estruturação e tratamento de produções orais. Cremos ter conseguido dotar os alunos de ferramentas para a organização e estruturação de bons enunciados orais. Ainda que o nosso trabalho tenha incidido mais na consciencialização, reconhecemos que o treino destas competências é essencial.

Tal como aconteceu na nossa intervenção, o ensino de uma disciplina pode ser enriquecido se, ao ensino dos conteúdos programáticos de cariz teórico, aliarmos estratégias práticas que envolvam os alunos e promovam a sua participação (espontânea ou programada), apelando sempre para que os pressupostos de uma boa intervenção sejam cumpridos. Para isto não basta apenas dar-lhes a conhecer os pressupostos a seguir e corrigi-los sempre que os mesmos não forem contemplados – é imprescindível que se lhe proponham exercícios que fomentem a reflexão e a estruturação de pensamentos (de que foi exemplo a grelha de conteúdos que lhes fornecemos no início de cada aula), pois só desta forma eles estarão aptos a realizar com sucesso e sem grandes dificuldades a planificação dos discursos que, como já referimos, é uma das etapas em que normalmente surgem mais constrangimentos.

Assim, concluímos que este trabalho deve ser analisado não tanto através de uma perspetiva de concretização de efeitos imediatos, mas antes como trampolim para novas intervenções que tenham por base a melhoria das competências orais dos alunos, já que ficou bem explícita a sua capacidade e disponibilidade para a aprendizagem e melhoria neste domínio – este é um dos aspetos mais importantes a reter, finda a nossa intervenção.

No tocante ao valor do projeto a nível profissional e pessoal, e como futuros professores de Português, concluímos o estágio com a certeza de que será impossível deixarmos de estar

despertos para o ensino do domínio da oralidade, além de motivados com a resposta e disponibilidade dos alunos perante estas questões. Talvez por termos trabalhado no sentido contrário da aula tradicional em que o professor fala e o aluno ouve, promovendo as já referidas apresentações orais, as leituras encenadas, a visualização do filme *Quem és tu?* de João Botelho, e a participação dos alunos nas discussões de interpretação de *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, o interesse e a participação foram uma constante.

Uma das grandes limitações encontradas no desenvolvimento deste trabalho prendeu-se com o aspeto da avaliação: apesar de termos desenvolvido materiais que avaliavam as prestações orais dos alunos, a verdade é que, no momento das apresentações, pelo tempo disponibilizado a cada uma, quase nunca foi possível contemplar e avaliar todos os itens presentes na grelha de avaliação (Anexo VII). Este aspeto comportou algumas dificuldades pois, como sabemos, uma boa avaliação das competências orais requer além de tempo, um cuidado absoluto com todos os enunciados produzidos.

Estamos contudo cientes, de que se tratou, no tocante às aulas de Português, de uma turma com bom aproveitamento, o que significa que a disponibilidade poderia não ser a mesma se a turma fosse outra mas, e consideramos que este é o ponto importante, ao tentarmos despertar os alunos para estas questões, as probabilidades de eles melhorarem o seu desempenho aumentam pelo que, mesmo com respostas diferentes de acordo com os perfis das turmas, o objetivo será sempre trabalhar para que esta não seja uma área do Português de menor importância.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa, Texto Editora.
- BARALO, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, nº 47, pp. 164-170.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents.
- BURNS, A., & JOYCE, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- CALVINO, I. (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa, Editorial Teorema.
- CONCEIÇÃO, B. M. F. (2011). *“Pela Boca Vive o Feixe”*: potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga, Universidade do Minho.
- COSTA, M. I. A. (2009). *A Oralidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras: um estudo de caso na disciplina de Inglês no contexto escolar português*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. Braga, Universidade do Minho.
- CROS, A., & VILÁ, M. (2003). Os usos formais da língua oral e o seu ensino. In Carlos Lomas. *O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto, Edições ASA, pp. 91-107.
- COUTO, A. (2003). *Plauto, A Comédia dos Burros*. Lisboa, Imprensa Nacional.
- MONTEIRO, O. P. (Coord.), (2009). *Edição Crítica das Obras de Almeida Garrett*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- GARRETT, A. (1844). *Frei Luís de Sousa*. Lisboa, Edição do Theatro do Pinheiro, Imprensa Nacional.
- DIAS, M. (1983). *Romanceiro. Organização, fixação de textos, prefácios e notas*. Lisboa, Editorial Estampa.
- GARRETT, A. (2005). *Portugal – na Balança da Europa*. Lisboa, Livros Horizonte.
- GOODY, J., & WATT, I. (1962). *The Consequences of Literacy*. Cambridge, Cambridge UP.

HAVELOCK, E. A. (1996). *A Musa Aprende a Escrever – Reflexões sobre a Oralidade e a Literacia da Antiguidade ao Presente*. Lisboa, Gradiva.

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

LOMAS, C. & TÚSON, A. (2003). Iguais perante a Língua, desiguais no uso. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto, Edições ASA, pp. 73-89.

MONTEIRO, O. P. (1999). Garrett Romantismo e Modernidade. *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*. Lisboa, Instituto Camões, nº 4, pp. 20-31.

MONTEIRO, O. P. & SANTANA, M. H. (Org.) (2003). *Almeida Garrett – um Romântico, um Moderno*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

PEIXOTO, R. A. J. R. (1997). Géneros Oraís: uma nova proposta de abordagem do ensino. *Revista Eutomia*, ano I, nº 01, pp.562-573. *Revista Online de Literatura e Linguística*. (Disponível em <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano1-Volume1/linguistica-artigos/Rafaela-Peixoto.pdf>. Consultado em 11-09-2012).

SEIXAS, J., et al. (2002). *Programa de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.

SILVA, A. M. (1994). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*. Lisboa, Editorial Horizonte Confluência.

SILVA, D. & SILVA, L. (2003). *Jogos de Oralidade – trabalhar e avaliar a oralidade na sala de aula*. Porto, Porto Editora.

SOUSA, H. F. C. (2003). *A Expressão Oral na Aula de Língua Portuguesa (3º Ciclo)*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Braga, Universidade do Minho.

SOUSA, H. F. C. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didática*. Porto, Edições ASA.

TEODORO, A. & LUIS, L. (2006). *O Saber não ocupa lugar: Frei Luís de Sousa no Ensino de Português*. Lisboa, Universidade Aberta.

TRINDADE, B., et al. (2011). *Português onze, Cursos Científicos, 11ºano*. Lisboa, Lisboa Editora S.A..

VII. ANEXOS

ANEXO I

Escola Secundária de Alberto Sampaio

Núcleo de Estágio de Português e de Línguas Clássicas

Documento orientador para a construção de enunciados orais formais

A- Expressão Oral

A exposição proporciona a apresentação ordenada das ideias que se vão desenvolver, qualquer que seja o objetivo: informar, persuadir, questionar, entreter.

Etapa 1- Planificação - 1º Momento

1. Prepara a exposição oral pesquisando informação sobre o assunto que vais tratar.

Assim:

- recolhe informação, em suporte de papel ou em suporte digital;
- arquiva os documentos que vais compilando e, depois de cruzares as várias fontes consultadas, seleciona a informação mais relevante;
- procura e anota o significado de palavras desconhecidas ou técnicas, para poderes explicá-las ao auditório;

2. Elabora o plano e escolhe as estratégias de apresentação. Para isso:

- explicita as partes e subpartes da exposição de forma pormenorizada;
- prepara os materiais que vão ser explorados durante a exposição: transparências, cartazes para afiar na sala; Power Point; CD ou DVD com os excertos devidamente identificados; livro com marcadores se houver leitura de excertos;
- ensaia a exposição em casa e controla a sua duração, evitando ultrapassar o tempo disponível;
- grava os ensaios para descobrires e ultrapassares os momentos de maior dificuldade.

Etapa 2 - Produção Oral

1. A realização da exposição inclui as seguintes etapas:

- Apresentação clara do tema e distribuição do plano, para permitir ao auditório tomar notas de forma mais eficaz;
- Desenvolvimento do tema estudado, procurando inserir o material recolhido e captar a atenção dos ouvintes;
- Registo das ideias-chave no quadro ou noutro suporte adequado.

Durante a exposição, deves:

- Utilizar um registo adequado à situação comunicativa;
- Desenvolver o tema de forma ordenada e recorrer a exemplos para ilustrar ideias;
- Mostrar interesse por aquilo que dizes;
- Usar um tom firme, embora simpático, com o auditório;
- Modular a voz e utilizar as pausas para destacares os aspetos principais;
- Articular com clareza e precisão e falar com um volume adequado;
- Desenvolver o tema de forma ordenada, recorrendo a exemplos para ilustrar ideias;
- Usar um vocabulário adequado e variado e evitar o recurso a bordões linguísticos;
- Usar os gestos, o olhar, a postura corporal para comunicar com o auditório;
- Explorar os materiais, apresentando-os no momento oportuno;
- Perguntar ao auditório, depois de concluir, se quer colocar alguma questão;
- Prever técnicas de improvisação, de modo a prevenir qualquer bloqueamento, já que o objetivo é saber exprimir-se oralmente, em público e sem constrangimentos.”

Documento retirado do manual escolar *Português Onze* de Brígida Trindade, da Lisboa Editora, 2011.

ANEXO II

Escola Secundária de Alberto Sampaio

Núcleo de Estágio de Português e de Línguas Clássicas

07/02/2012

Tabela 3 - Grelha de síntese da aula 1

Anota na coluna da direita as atividades correspondentes a cada objetivo.

Objetivos	Atividades
- Produzir enunciados orais planeados e adequados ao contexto.	
- Ler o texto de forma expressiva.	
- Identificar o valor semântico de determinadas expressões a partir do seu contexto.	
- Analisar criticamente aspetos relacionados com o texto de modo a retirar ilações pertinentes.	
- Sintetizar conteúdos.	

ANEXO III

Escola Secundária de Alberto Sampaio

Núcleo de Estágio de Português e de Línguas Clássicas

Tabela 4 - Questionário de aferição das dificuldades ao nível da comunicação oral

Responde com sinceridade e de acordo com a escala:

1. <i>Discordo totalmente</i> 2. <i>Discordo</i> 3. <i>Concordo</i> 4. <i>Concordo totalmente</i>	
1ª Parte – situações do quotidiano	
a) Tenho normalmente medo de falar em público.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
b) Sei distinguir o oral formal do oral não formal.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
c) Normalmente, as pessoas entendem o que eu digo.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
d) Utilizo o mesmo vocabulário na sala de aula e fora dela.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
2ª Parte - situações na sala de aula – os momentos da oralidade / treino da oralidade	
e) Estou à vontade para responder às perguntas do professor.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
f) Preocupo-me com os meus desempenhos orais na aula.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
g) Planifico as minhas intervenções orais como planifico as minhas produções escritas.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
h) Consigo adequar o meu discurso ao contexto da sala de aula.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
3ª Parte – apresentação formal de trabalhos orais	
i) Sinto dificuldades em falar na apresentação de um trabalho.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
j) Os meus colegas compreendem a (s) ideia (s) que quero transmitir.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
k) Sei distinguir o que é uma participação oral formal espontânea de uma participação formal requerida.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>
l) Ensaio as minhas apresentações orais antes de as realizar.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/>

ANEXO IV

Escola Secundária de Alberto Sampaio

Núcleo de Estágio de Português e de Línguas Clássicas

09/02/2012

Tabela 5 - Grelha de síntese da aula 2

Anota na coluna da direita as atividades correspondentes a cada objetivo.

Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none">- Produzir enunciados orais planeados e adequados ao contexto. - Ler o texto de forma expressiva; - Enquadrar conteúdos particulares em outros de carácter mais geral; - Analisar criticamente aspetos relacionados com o texto de modo a retirar ilações pertinentes ; - Desenvolver, pela compreensão de expressões não familiares, o espectro lexical. - Converter trechos do texto dialogal em outros de carácter narrativo;	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação à turma, oralmente, de uma síntese dos conteúdos da aula anterior; - Discussão oral acerca de conteúdos já abordados; - Leitura em voz alta das Cenas II, III, IV e V; - Contextualização das cenas no enredo da obra; - Discussão oral acerca de aspetos textuais. - Levantamento das dificuldades dos alunos ao nível do léxico. - Resolução oral e escrita de uma atividade acerca dos mecanismos de conversão textual.

ANEXO V

Escola Secundária de Alberto Sampaio

Núcleo de Estágio de Português e de Línguas Clássicas

14/02/2012

Tabela 6 - Grelha de síntese da aula 3

Anota na coluna da direita as atividades correspondentes a cada objetivo.

Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none">- Produzir enunciados orais planeados e adequados ao contexto. - Sintetizar conteúdos abordados em aulas anteriores. - Observar criticamente um excerto da obra cinematográfica sobre <i>Frei Luís de Sousa</i>. - Desenvolver conhecimentos lexicais. - Analisar criticamente aspetos relacionados com o texto de modo a retirar ilações pertinentes.	

ANEXO VI

Escola Secundária de Alberto Sampaio

Núcleo de Estágio de Português e de Línguas Clássicas

16/02/2012

Tabela 7 - Grelha de síntese da aula 4

Anota na coluna da direita as atividades correspondentes a cada objetivo

Objetivos	Atividades
- Produzir enunciados orais planeados e adequados ao contexto.	
- Ler o texto de forma expressiva.	
- Identificar o valor semântico de determinadas expressões a partir do seu contexto.	
- Analisar criticamente aspetos relacionados com o texto de modo a retirar ilações pertinentes.	
- Sintetizar conteúdos.	

