

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Elisabete Ramos Moreira

O contributo dos projetos editoriais de Português para
o desenvolvimento do oral formal



maio de 2015

Elisabete Ramos Moreira

O contributo dos projetos editoriais de Português para o desenvolvimento do oral formal

Dissertação de Mestrado

Didática (P/M/CN) - Ramo de Didática do Português

Trabalho efetuado sob a orientação de
Doutor João Paulo Rodrigues Balula
Doutora Maria Filomena Beata Viegas



maio de 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Elisabete Ramos Moreira, n.º 5983 do Mestrado em Didática (P/M/CN) - Ramo de Didática do Português, declara sob compromisso de honra, que a dissertação é inédita e foi especialmente escrita para este efeito.

Viseu, 19 de maio de 2015

A mestrande, _____

AGRADECIMENTOS

No momento da conclusão deste estudo, quero prestar um tributo às pessoas que me ajudaram a percorrer os caminhos da aprendizagem e da investigação.

De uma forma muito especial, quero agradecer:

ao meu orientador Doutor João Paulo Balula e à minha coorientadora Doutora Filomena Viegas pela dedicação, disponibilidade e acolhimento intelectual com que sempre receberam as minhas solicitações, quer pessoalmente quer via *email*, pelo generoso contributo profissional e empenho na orientação desta dissertação, indicando-me caminhos e dissipando dúvidas com rigor científico;

à generalidade dos professores de Mestrado, em especial aos professores de Didática Específica do Português e, de um modo particular, à Doutora Isabel Aires de Matos e ao Doutor Joaquim Bento pelos saberes e competências que em mim desenvolveram;

aos meus alunos, pela sua colaboração e participação imprescindível na fase da investigação empírica, toda a minha gratidão;

uma palavra muito especial a todos os amigos, particularmente à amiga Sónia Alves, que sempre acreditou no meu trabalho e me encoraja a persistir nos caminhos da investigação e a crescer a nível profissional e intelectual.

RESUMO

Tendo como base as cinco competências do Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), homologado em março de 2009 (Reis et al.), e, em particular, a competência da Expressão Oral, este estudo visa contribuir para a implementação de práticas pedagógico-didáticas associadas a esta competência específica.

Como ponto de partida, esboçámos um quadro conceptual dos pressupostos e dos conceitos teóricos e metodológicos do domínio oral preconizados no PPEB e analisámos as atividades de Expressão Oral propostas num projeto editorial de 6.º ano do 2.º ciclo do Ensino Básico.

Do ponto de vista metodológico, estamos perante um estudo de caso, enquadrando-se no paradigma da investigação qualitativa/interpretativa. Seleccionámos uma das atividades de expressão oral do projeto editorial para implementar em sala de aula, procurando avaliar o contributo dessa atividade para o desenvolvimento do oral, analisando de que forma a proposta do projeto dá resposta ao que se pretende do trabalho do oral formal. Para tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo obtido através de registo áudio e posterior transcrição dos mesmos.

Analisando os dados, constatámos que, no global, a proposta do projeto dá resposta ao que se pretende do trabalho do oral formal. No entanto, é necessário continuar a insistir nestas práticas na aula de Português no intuito de preparar os alunos para comunicarem em diversos géneros do oral na sociedade.

Palavras-chave: Expressão Oral; Manual Escolar; Oficinas de Oralidade

ABSTRACT

Based on the five competences of the *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) 'Portuguese in Basic Education Syllabus', approved in March 2009, and specifically on the competence of Speaking, this study aims at contributing to the implementation of didactic and pedagogical practices connected to this particular competence .

We began by outlining the conceptual framework of the assumptions and theoretical and methodological concepts pertained to the oral domain by PPEB; we then analysed the Speaking activities available in a 6th grade textbook.

Methodologically, this is a case study within the paradigm of qualitative / interpretive research, as we selected one of the Speaking activities from the textbook and evaluated the contribution of such an activity to the development of this competence, analysing how it conveys and serves the intended goals of the classroom work in the formal oral genres. To obtain our data, we used content analysis of audio recordings and its subsequent transcriptions.

The data analysis shows that, overall, the activities offered by the textbook respond to the purposes intended by the classroom work in the formal oral genres. However, it is important to insist on such activities in Portuguese classes, in order to prepare students to communicate socially in diverse oral genres.

Key-words: Speaking; Textbook; Speaking workshops/activities

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

	Pág.
INTRODUÇÃO	5
1. Problemática e objetivos	6
2. Metodologia	6
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Linhas de base sobre o ensino do Português	9
1.1. A questão dos projetos editoriais	12
1.2. Linhas de pensamento sobre a oralidade	20
1.3. Articulação entre os três ciclos: opções programáticas	27
2. Orientações programáticas sobre o oral	38
2.1. Compreensão do Oral	38
2.2. Expressão Oral	40
PARTE II - A ORALIDADE NUM PROJETO EDITORIAL DE PORTUGUÊS	
1. Caracterização do Estudo	45
2. Opções metodológicas	48
3. Apresentação do Projeto Editorial	50
3.1. Organização do manual	51
3.2. As Oficinas de Oralidade	55
3.2.1. Compreensão do Oral	55
3.2.2. Expressão Oral	61
4. Procedimentos da investigação	69
4.1. Implementação da Oficina de Oralidade	71
5. Análise e discussão dos resultados	75
5.1. Considerações finais	80
5.2. Limitações do estudo e novas perspetivas de pesquisa	81

	Pág.
BIBLIOGRAFIA	84
Legislação	89

ANEXOS

Anexo 1: Explicações dos alunos sobre estratégias na Oficina de Oralidade	i
Anexo 2: Textos orais dos alunos (2a a 2g)	ii
Anexo 3: Transcrição dos capítulos através do registo áudio	x

ÍNDICE DE FIGURAS	Pág.
Figura 1. Parâmetros contextuais na gradação oral-escrito.....	26
Figura 2. Progressão da comunicação oral	31
Figura 3. Modelo de Expressão Oral Formal	32
Figura 4. Modelo de Expressão Oral Formal simplificado	71

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Objetivos, competências, domínios, conteúdos e descritores nas orientações programáticas de Português de 1991 a 2012	11
Quadro 2. Critérios de avaliação para certificação - 2011.....	17
Quadro 3. Critérios de avaliação para certificação - 2012	19
Quadro 4. Competências envolvidas no uso oral	35
Quadro 5. Processo de produção do discurso	37
Quadro 6. Características do Projeto Editorial	50
Quadro 7. Organização do manual	52
Quadro 8. Conteúdos do manual relacionados com a oralidade	53
Quadro 9. Compreensão do Oral: escutar para aprender e construir conhecimento..	55
Quadro 10. Expressão Oral: falar para construir e expressar conhecimento	61
Quadro 11. Expressão Oral: participar em situações de interação oral	66
Quadro 12. Categorias de estratégias na apresentação oral	69
Quadro 13. Planificação da sequência didática	72
Quadro 14. Verificação da expressão oral - Exposição	78

LISTA DE SIGLAS

CNEB - Currículo Nacional do Ensino do Português

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DT - Dicionário Terminológico (*on-line*)

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LMEB - Língua Materna na Educação Básica

MCP - Metas Curriculares de Português

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEP - Programa Nacional do Ensino do Português

PNL - Plano Nacional de Leitura

PPEB - Programa de Português do Ensino Básico

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), documento homologado em março de 2009 (Reis et al., 2009), é o resultado da necessidade de substituição de programas em vigor há quase duas décadas e da necessidade de incorporar os resultados de análises sobre práticas pedagógicas, dos avanços metodológicos no âmbito da didática da língua materna, das reflexões em matéria de organização curricular e da preocupação em adequar o programa a uma dinâmica da ação educativa permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança.

Por outro lado, o ponto de partida para a atualização do programa de português deve-se à projeção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e linguagens facultadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Decorre ainda: da necessidade da presença efetiva de textos literários no ensino da língua, na condição de testemunhos de um legado estético; da importância de reforçar a componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade, embora sem visões prescritivas da relação com o idioma e da consciência do lugar de relevo que a disciplina de Português ocupa no currículo, enquanto instrumento indispensável ao acesso a todos os saberes - todos os professores devem ser sensibilizados para o trabalho transversal da Língua Portuguesa, pois "ensinar a ler e a escrever ultrapassa de longe a aula de Português" (Sim-Sim, Dias, Castro & Pinto, 2007, p. 118). Passou a ser objetivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições socioculturais.

O programa de português entrou em vigor no 5.º ano de escolaridade no ano letivo de 2011/2012, sendo acompanhado de formação de docentes e da produção de materiais de apoio, que continuam válidos, e, no 6.º ano, no ano letivo seguinte - 2012/2013. Os projetos editoriais enviados para as escolas agrupadas/não agrupadas para análise, seleção e adoção foram vários - mais de uma dezena -, tarefa que não se revelou fácil para os docentes.

Em agosto de 2012 sobrevêm as Metas Curriculares de Português (MCP), sendo globalmente respeitados os domínios existentes no programa de português - Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado por 'Gramática'. Foi criado outro novo: o da 'Educação Literária'.

Problemática e objetivos

Tendo em conta os domínios de referência no ensino do Português, pretendemos, neste estudo, proceder a uma reflexão crítica acerca da seguinte problemática:

Há convergência entre os pressupostos e os conceitos teóricos e metodológicos do domínio oral e as atividades propostas em projetos editoriais de 2.º ciclo do Ensino Básico?

Pretendemos, assim:

(i) analisar as orientações programáticas do Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) relacionadas com a oralidade;

(ii) refletir sobre a conceção das propostas de atividades do oral integradas num projeto editorial de Português de sexto ano de escolaridade;

(iii) selecionar uma atividade de expressão oral do projeto editorial destinada a desenvolver o oral formal;

(iv) implementar, em sala de aula, uma atividade relacionada com a expressão oral;

(v) avaliar o contributo dessa atividade para o desenvolvimento do oral, analisando de que forma a proposta do projeto dá resposta ao que se pretende do trabalho do oral formal.

Metodologia

A nossa questão de investigação centra-se na análise de uma proposta de atividade de expressão oral do projeto editorial de Português de sexto ano de escolaridade adotado no agrupamento de escolas em que desenvolvemos a nossa atividade profissional.

A reflexão desenvolvida sobre os resultados obtidos encaminha-nos para a explicitação de um conjunto de questões de investigação às quais vamos procurar dar resposta de forma objetiva, esclarecedora e tão completa quanto possível.

A primeira questão que pretendemos averiguar diz respeito à convergência entre os pressupostos e os conceitos teóricos e metodológicos da competência específica da expressão oral e as atividades propostas no projeto editorial para o desenvolvimento da mesma. Consideramos, ainda, fundamental avaliar os contributos das tarefas para o sucesso dos alunos nesta competência específica, tendo em conta os resultados esperados no 2.º ciclo do ensino básico.

O nosso estudo foi organizado em duas partes e a sequencialidade dos títulos pretende clarificar os objetivos que nos propusemos atingir. Assim, delineámos, na primeira parte, um quadro teórico onde assenta a fundamentação da nossa investigação para, na segunda parte, aplicar a tarefa, recolher os dados, apresentar a nossa análise e a interpretação dos resultados obtidos.

Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Linhas de base sobre o ensino do Português

A massificação da escola acolheu uma grande diversidade de alunos ligados a contextos culturais, sociais e económicos diversificados, havendo a necessidade de uma mudança curricular para que a escola se adaptasse aos vários saberes, capacidades e vivências de um público mais vasto. Passou a ser objetivo do sistema educativo corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições socioculturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades [cf. artigo 3.º (Princípios organizativos) - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - LBSE].

Segundo Perrenoud (1999) "a trilogia das habilidades – ler, escrever, contar – que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências da nossa época" (p. 5).

Uma vez que os alunos não vivem todos as mesmas situações, conseqüentemente não possuem todos os mesmos conhecimentos. Deste modo, numa aceção alargada, Custódio (2010) refere que "o conceito de currículo deve ser entendido enquanto *instrumento de escolarização* gizado em função de um determinado sistema educativo" (p. 235).

Para que sejam desenvolvidas as competências gerais, o professor deverá ser o facilitador de contextos de aprendizagem significativos, propondo tarefas e desafios que levem os alunos a mobilizar as suas capacidades e os seus conhecimentos e, assim, completá-los. Perrenoud (1999) sustenta que "construir competências desde o início da escolaridade não nos afasta [...] das finalidades fundamentais da escola, bem ao contrário" (p. 5).

No entanto, segundo o mesmo autor,

a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam. (p. 3)

No ensino secundário, a competência da oralidade começa a ganhar projeção incentivando-se, entre outras, "a comunicação por via oral" e o "debate". Com o Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001), "a oralidade

surge como competência autónoma, subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral" (Duarte, 2009, p. 24).

No PPEB (Reis et al., 2009), entende-se por competências

o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem; são competências gerais aquelas que permitem realizar atividades de todos os tipos, incluindo as atividades linguísticas. (p. 15)

O programa de português entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012 para o 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, e teve como referência os seguintes documentos:

- A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho (LMEB, 1997);
- Currículo Nacional do Ensino Básico: *Competências Essenciais* (CNEB, 2001);
- Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP, 2006);
- Plano Nacional de Leitura (PNL, 2007);
- Dicionário Terminológico (DT, 2008), disponível *on-line*.

No entanto, a 23 de dezembro de 2011, surge no Diário da República o Despacho n.º 17169/2011, do Ministério da Educação e Ciência, que revoga um documento curricular fundamental para o Ensino Básico - o CNEB -, vigente há uma década, que apresentava uma organização do ensino a partir de uma multiplicidade de competências gerais, transversais e específicas. Apresentava, também, as experiências de aprendizagem que deveriam ser proporcionadas aos alunos para eles construírem essas competências. Deixa, assim, de ser uma referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência. Note-se que neste documento se estabelecia um conjunto de competências específicas organizadas nos quadros dos programas de português e, no desenvolvimento de cada uma delas, era fundamental estabelecer metas com progressão por ciclo de escolaridade, assegurando, concomitantemente, a continuidade do processo ao longo dos três ciclos da Educação Básica.

Os descritores de desempenho, nos programas de português, indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, cabendo ao professor o papel de responsável

pelas decisões de operacionalização, que consiste em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, numa perspetiva construtivista.

O desenvolvimento da competência de realização, da competência existencial, da competência de aprendizagem e do conhecimento declarativo, nos alunos, exige ao professor uma postura reflexiva, com capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos e com a experiência.

Com as Metas Curriculares de Português,

considera-se que estas, incidindo objetivamente nos desempenhos que, de forma imprescindível, os alunos deverão revelar e exigindo da parte do professor o ensino formal de cada um deles, contribuirão para uma maior eficácia do ensino em Portugal. (p. 6)

No Quadro 1 sintetizamos o que temos vindo a expor.

1991  2012

PROG 1991	LMEB 1997	PPEB 2009	MCP 2012
Objetivos Gerais	Competências Específicas	Competências Específicas	Domínios de referência
Domínios de aprendizagem			
Conteúdos nucleares	Níveis de desempenho	Descritores de desempenho	Objetivos
Processos de operacionalização	Tipos de situação	Conteúdos	Descritores de desempenho

Quadro 1: Objetivos, competências, domínios, conteúdos e descritores nas orientações programáticas de Português de 1991 a 2012 (adaptado de Viegas, 2014, maio).

1.1. A questão dos projetos editoriais

De acordo com a alínea a) do ponto 2 do artigo 41.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), "são recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção, os manuais escolares". É-lhes atribuído, desta forma, o papel fulcral no processo de ensino e de aprendizagem na comunidade educativa.

Os manuais escolares assumem-se, hoje, como objetos complexos que desempenham funções culturais, ideológicas e pedagógicas. Essa complexidade tem sido cada vez maior, uma vez que deixaram de ser uma mera antologia, surgindo com um carácter inovador, e, segundo Castro (1999),

com cada vez maior frequência acompanhados de textos 'satélites' - cadernos de apoio, cadernos de exercícios, livros do professor, fichas de avaliação, por exemplo - que funcionam ora como enquadradores, ora como complementares relativamente àquele primeiro texto, que assim passa a funcionar como núcleo de um *corpus* textual vasto. (p. 190)

Magalhães (2006) refere que o manual "tem uma materialidade; espécime e produto autoral, editorial, mercantil, ele é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural" (p. 7). Qualquer projeto editorial, talvez por ser, hoje em dia, também um produto de consumo, vem acompanhado dos vários textos 'satélites', para além dos recursos educativos digitais. Assim, para o aluno, é constituído por: manual; guiões de leitura; caderno de atividades; *e-manual* do aluno; atividades de leitura e de escrita, entre outras, disponíveis na *internet*. Para o professor, o projeto editorial integra os seguintes materiais: guia do professor (nas margens laterais); caderno do professor; atualização do programa; planificação aula a aula; CD áudio; CD de recursos e *e-manual* do professor.

Custódio (2009) define *material didático* como "o vasto conjunto de recursos disponibilizados aos alunos [...] onde se contam as fichas de trabalho, os guiões de leitura, as atividades de compreensão de texto, de interpretação, de análise, de resumo, de reconto, e outras [...]" (p. 151).

Desta forma, constata-se que o manual é complementado com outros materiais de apoio e suportes digitais, tendo como objetivo auxiliar a tarefa do professor e apetrechá-lo de recursos diversificados para utilizar com os seus alunos. Consequentemente, "o manual do professor é o manual do aluno, acrescentado; e acrescentado [...] por informação 'fundamental', relacionada ora com as orientações

gerais da disciplina oficialmente prescritas, ora com orientações metodológicas" (Castro, 1999, p. 191). "Claro que tudo isto pode ser levado à conta de um objetivo que seria a facilitação da tarefa do professor [...]" (*idem*, p. 195). Zabalza (1992) acrescenta que, quando planificam, os professores não trabalham diretamente com os programas mas sim com os manuais que funcionam como guias de estruturação da aula, pois "perante a complexidade de um currículo pouco explícito e rarefeito, refugiam-se nos manuais escolares, colocando-os a montante do próprio programa" (Custódio, 2010, p. 239).

Também Brito (1999) diz:

sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática letiva e conduz o professor a definir os objetivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma 'bíblia', cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade. (p. 142)

Por outro lado, atribui-se à família um envolvimento cada vez maior e um papel importante na vida escolar, podendo o manual ser o elo de ligação que possibilita aos pais o acompanhamento e a verificação das aprendizagens dos filhos. Segundo Choppin (1991),

le manuel assure le lien entre l'école et la famille [...] Sans les manuels, que connaîtraient les parents de ce que leurs enfants font en classe? Et comment pourraient-ils les aider? (p. 123)

Questionável é, sem dúvida, a colocação de soluções dos exercícios propostos no manual do professor, como se este se demitisse do seu profissionalismo e necessitasse deste tipo de apoio para a preparação das suas aulas ou como se possuísse um limitado conhecimento do mundo e de conhecimentos profissionais, como lembra Castro (1999), a propósito dos manuais escolares.

Sim-Sim, Dias, Castro e Pinto (2007) definem um docente que ensina língua como um

utilizador proficiente da Língua Portuguesa, fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, igualmente fluente e crítico como leitor, capaz de escrever com clareza e correção linguística e, simultaneamente, um detentor de conhecimentos metalinguísticos que lhe permitam a monitorização da compreensão e da produção da língua nas versões oral e escrita. (pp. 118-119)

Duas décadas depois da LBSE (1986), a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares, como consta do ponto 1 do artigo 2.º:

- a) Liberdade e autonomia científica e pedagógica na conceção e na elaboração dos manuais escolares;
- b) Liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos manuais escolares no contexto do projeto educativo da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Liberdade de mercado e de concorrência na produção, edição e distribuição de manuais escolares;
- d) Qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e sua conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares;
- e) Equidade e igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didático-pedagógicos.

Custódio (2009) salienta que esta legislação específica é de tal forma decisiva, bem como outros diplomas posteriores, pois têm o "objetivo de garantir a sua qualidade científica e pedagógica [...] e de assegurar a sua conformidade com as finalidades e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações em vigor" (p. 148).

Em relação à vigência dos mesmos é, "em regra, de seis anos" (artigo 4.º), tornando obrigatória a sua avaliação e certificação prévia por comissões de avaliação ou entidades acreditadas para o efeito, tais como: a) Docentes e investigadores do ensino superior das áreas científica e pedagógica; b) Docentes do quadro de nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino a que se refere o manual de avaliação no caso do 1.º ciclo do ensino básico, e do mesmo grupo disciplinar ou especialidade no caso do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário; c) Membros de sociedades ou associações científicas e pedagógicas de área relacionada com a avaliação em causa (ponto 2 do artigo 9.º). O resultado da avaliação efetuada pelas comissões de avaliação exprime-se numa menção de 'Certificado' ou 'Não certificado'.

A Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, respondeu

a um imperativo social e político, procurando desenvolver os padrões de qualidade e assegurar a estabilidade no sistema educativo. Introduziu-se um regime de avaliação e certificação da qualidade dos manuais escolares, a realizar por comissões de peritos ou por entidades especialmente acreditadas para o efeito e relevando para efeitos da sua adoção formal pelas escolas.

É, assim, competência da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) iniciar, instruir e acompanhar o processo de acreditação (Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho).

O artigo 21.º deste Decreto-Lei veio determinar que o regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares se aplica a partir das adoções para o ano letivo de 2008/2009, em condições a fixar por despacho do membro do Governo responsável pela área da Educação, que publicita o calendário de adoções, tendo sido ouvidas as entidades representativas dos editores e livreiros.

Ao abrigo do Despacho n.º 29864/2007, de 27 de dezembro, podem candidatar-se à acreditação para avaliação dos manuais escolares: a) Instituições de ensino superior público ou com reconhecimento público, suas unidades orgânicas e departamentos que assegurem a formação inicial ou contínua de docentes; b) Associações profissionais de professores; c) Sociedades ou associações científicas; d) Associações ou consórcios constituídos para o efeito entre quaisquer das entidades referidas nas alíneas anteriores. Terminado o procedimento de acreditação, a DGIDC publicita a lista das entidades acreditadas para as diferentes áreas curriculares, disciplinas e anos de escolaridade.

No Despacho n.º 25190/2009, de 17 de novembro, são referidas algumas entidades acreditadas como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares de Língua Portuguesa — 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade: (i) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal; (ii) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu; (iii) Escola Superior de Educação João de Deus; (iv) Universidade do Minho. Relativamente à Língua Portuguesa — 5.º e 6.º anos de escolaridade, são reconhecidas duas entidades: (i) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu; (ii) Universidade do Minho. Para a Língua Portuguesa — 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, é reconhecida uma entidade científica: (i) Universidade do Minho. No Despacho n.º 18972/2010, de 22 de dezembro, surgem

como avaliadoras e certificadoras dos manuais de Língua Portuguesa — 5.º e 6.º anos de escolaridade, as seguintes entidades: (i) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; (ii) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Em relação à Língua Portuguesa — 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, são reconhecidas mais três entidades: (i) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal; (ii) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu; (iii) Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009) recomenda que os projetos editoriais proponham sequências, percursos ou projetos que permitam uma abordagem integrada dos diferentes domínios de referência; necessitam-se de "[...] materiais didáticos (em particular os manuais) com a qualidade que lhes deve ser exigida [...]" (p. 6). Acrescenta ainda que

sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica; para que não aconteça uma tal sobreposição, é necessário que o professor cultive uma relação ativa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico. (Reis et al., 2009, p. 9)

Relativamente à especificação dos critérios de avaliação para certificação, elencados no Despacho n.º 13173-A/2011, de 30 de setembro, apresentamos, no Quadro 2, a lista dos requisitos a verificar no manual em certificação.

Quadro 2. Critérios de avaliação para certificação - 2011 (Despacho n.º 13173-A/2011, de 30 de setembro).

Critérios gerais	Critérios específicos
1. Rigor	Linguístico;
	Científico;
	Conceptual.
2. Adequação ao desenvolvimento das competências	Competências gerais;
	Competências específicas do ano e ou nível de escolaridade;
	Integração transversal da educação para a cidadania.
3. Conformidade com os programas e orientações curriculares	Respeito pelos programas e orientações curriculares oficiais;
	Responder aos objetivos e conteúdos do programa de forma integral e equilibrada.
4. Qualidade pedagógica e didática	Informação adequada e em linguagem adaptada ao nível etário dos alunos;
	Organização coerente;
	Promover aprendizagens nos termos dos programas e das orientações curriculares;
	Apresentar as figuras e ilustrações adequadas, sem erros.
5. Valores	Não referir marcas comerciais de serviços ou produtos, com exceção das informações relativas a produtos e serviços de natureza educativa;
	Não induzir discriminações de caráter cultural, étnico, racial, religioso e sexual;
	Não veicular propaganda ideológica, política ou religiosa.
6. Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto	Não incluir espaços livres para a realização de atividades e de exercícios;
	São considerados “espaços livres” quaisquer campos visuais explicitamente destinados ao preenchimento pelo utilizador, enquanto resposta a perguntas e atividades ou enquanto resolução de determinadas propostas de trabalho;
	Não são considerados “espaços livres” as margens de página; os espaços interlinhas; o espaço circundante dos textos e das ilustrações.
7. Qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso	Apresentar robustez suficiente para resistir à normal utilização;
	Dispor de formato e conter dimensões e peso adequados ao nível etário (peso máximo por volume de 750 g para o 2.º ciclo).

No entanto, as preocupações com a garantia de qualidade dos manuais assumem um papel tão importante quanto polémico. Segundo Rego, Gomes e Balula (2012),

o manual escolar é o primeiro recurso educativo que, numa sociedade com o ideal de disponibilizar o acesso a uma educação de qualidade para todos, está acessível a todos os alunos, independentemente do seu estatuto cultural, socioeconómico ou da região em que vivem. (p. 130)

Concluem que "o sistema que se encontra em vigor em Portugal, [...] apresenta potencialidades bastante significativas para garantir a melhoria da qualidade, procurando a excelência" (*idem*, p. 137).

Também Claudino (2010) apresenta o seu ponto de vista em relação a alguns destes aspetos. Sustenta que os critérios de avaliação dos manuais desvalorizam a promoção das competências na medida que da totalidade dos critérios estipulados, "apenas dois se lhes referem explicitamente e de uma forma pouco vaga: o manual deve contribuir tanto para o desenvolvimento das competências gerais como das competências específicas definidas no currículo" (p. 73). Refere ainda que a atual legislação desvaloriza o conceito do manual como instrumento de trabalho, uma vez que impede os alunos de realizarem as atividades nos mesmos.

O Despacho n.º 4751-A/2012, de 3 de abril, prorroga o período de vigência dos manuais escolares e, com a publicação do Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro, estabelece-se um procedimento especial simplificado de avaliação e certificação de manuais escolares novos a avaliar previamente à sua adoção no ano letivo de 2013-2014, nas disciplinas para as quais foram homologadas Metas Curriculares (MC).

Desta forma, especificamos no Quadro 3 apenas as alterações em relação aos (novos) critérios, quer gerais quer específicos, de avaliação para certificação.

Quadro 3. Critérios de avaliação para certificação - 2012 (Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro).

Critérios gerais	Critérios específicos
2. Conformidade com os programas e orientações curriculares	Respeito pelos programas e orientações curriculares oficiais em vigor, bem como pelas metas curriculares já homologadas;
	Responder de forma integral e equilibrada aos objetivos e conteúdos do programa ou orientações curriculares, bem como às metas curriculares existentes;
	Integração transversal da educação para a cidadania (<i>igual ao Despacho anterior</i>).
3. Qualidade científica e didático-pedagógica	Informação adequada e em linguagem adaptada ao nível etário dos alunos (<i>igual ao Despacho anterior</i>);
	Organização coerente (<i>igual ao Despacho anterior</i>);
	Promover aprendizagens nos termos dos programas e das orientações curriculares;
	Apresentar as figuras e ilustrações necessárias e adequadas, sem erros ou sem situações que induzam em erro.
4. Valores	Não fazer referências a marcas comerciais de serviços ou produtos, desde que possam constituir forma de publicidade indutora da utilização ou do consumo por parte dos alunos do nível etário a que se destina o manual. Excecionam-se as marcas visíveis em fotografias ou em textos de situações relevantes para a exploração didática dos conteúdos, mesmo que constem em painéis publicitários patentes no ambiente retratado;
	Não fazer ou induzir discriminações de caráter cultural, étnico, racial, religioso e sexual e respeitar o princípio da igualdade de género;
	Não veicular propaganda ideológica, política ou religiosa (<i>igual ao Despacho anterior</i>).
5. Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto	Não incluir espaços livres para a realização de atividades e de exercícios, com exceção dos manuais escolares destinados aos 1.º a 4.º ano de escolaridade e os manuais escolares de Língua Estrangeira.

Verificamos que os critérios passaram a ser seis (e não sete), mantendo-se inalterável o primeiro - "Rigor" -, e a "Qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso" passou a constituir o sexto critério. Com as MCP foi excluído o segundo critério do Despacho n.º 13173-A/2011, de 30 de setembro: "Adequação ao desenvolvimento das competências", devido à revogação do CNEB (2001).

Os projetos editoriais devem estimular nos alunos a curiosidade, o espírito de análise de situações da vida e de descoberta, constituindo uma ferramenta essencial na aquisição e no desenvolvimento de competências nos vários domínios.

De acordo com Rego et al., (2012) "considera-se [...] necessário desenvolver investigação acerca da adequação da validade dos manuais ao prazo de vigência

legalmente determinado, tendo em conta os critérios científicos, económicos, políticos e sociais, mas também as características da sociedade atual: rápida mudança e incerteza" (p. 138).

O Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, definiu o calendário da implementação das MC das áreas disciplinares e das disciplinas constantes do Anexo I do referido despacho, do qual faz parte integrante, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos. Verificamos que, na disciplina de Português de sexto ano de escolaridade, as MC são implementadas no ano letivo de 2014/2015.

1.2. Linhas de pensamento sobre a oralidade

Nos Programas do Ensino Primário Geral, de 1921, já eram "fornecidas indicações muito breves (um ou dois parágrafos) sobre os domínios a exercitar - leitura, oralidade e escrita -, colocando-se ainda a tónica na memorização" (Duarte, 2009, p. 5). Nas reformas dos estudos e respetivos Programas de 1936, "nas 'Observações' delineiam-se três objetivos gerais", sendo o primeiro o seguinte: "Habituar o aluno ao uso correto e elegante da linguagem, quer falada, quer escrita, e à disciplina do pensamento na conceção e na elaboração" (*idem*, p. 6).

Em 1979, nos Programas do Ensino Primário, Preparatório (1.º ano) e Secundário (7.º e 8.º anos), "os conteúdos programáticos subdividem-se em seis pontos [...]" aos quais "estão associados 'metas de aprendizagem', como "interpretar um ato comunicativo", "analisar a palavra em unidades de som"..." (*ibidem*, p. 11). A Organização Curricular e Programas de 1991 trouxeram a valorização do ensino da língua através da transversalidade a todo o currículo e da organização em função de três domínios (ouvir/falar, ler, escrever). Foi o CNEB (2001) que organizou a disciplina de Língua Portuguesa em função de cinco competências específicas: compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua, constituindo um dos documentos orientadores na elaboração do programa de português.

Pinto (2002) refere que

o problema dos nossos jovens que frequentam a escola não reside pois na incapacidade de ler e de escrever enquanto tecnologia [...] mas sim na capacidade ou não de fazer uso da escrita nos variados contextos e nas diferentes práticas discursivas. (p. 103)

No PPEB (Reis et al., 2009) é sublinhado que

no 2.º ciclo, a comunicação oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados. Também neste domínio os alunos, que no 1.º ciclo já foram iniciados em formas de gerir situações de comunicação oral, terão de se confrontar com a necessidade de observar e elaborar critérios de desempenho; são estes que garantem eficácia e produtividade às atividades de escuta, de interação verbal e de exposição oral, bem como a consolidação de modalidades formais das mesmas. (p. 74)

A partir do momento em que passamos a ser escolarizados, a gramaticalidade e o carácter regular e regulado da língua permitem-nos distinguir expressões corretas ou incorretas do uso da língua, uma vez que a compreensão do oral e a expressão oral constituem o modo de ser primário da linguagem humana.

Maugeri (2009) propõe o seguinte plano de trabalho:

trabajar, en la aula, la tarea de aguzar el oído y rastrear las historias familiares y las anécdotas que se repiten, convertidas en chiste o en leyenda. Luego, cada chico intentará transmitir oralmente lo que escuchó lo más fielmente posible. En este punto de la actividad, contamos con un material que puede ser trabajado tanto desde las palabras utilizadas como desde la expresión del cuerpo y de la voz. Los relatos que surjan de esta tarea pueden ser analizados utilizando las funciones de entretener, enseñar y perpetuar la memoria. Mediante la escucha y la intervención de los chicos podemos construir un 'archivo' oral de cada pequeño grupo social y las relaciones que se establecen entre ellos, viendo correspondencias y diferencias. Esta actividad nos permite reflexionar acerca de nuestra identidad y nuestra cultura a partir de los relatos que circulan y de cómo son apropiados y representados por los chicos. (4.º parág.)

Grice (1975) enuncia o princípio de cooperação como princípio regulador de todo o ato comunicativo: "...the cooperative principle is a norm governing all cooperative interactions among humans" e consiste em "make your contribution such as it is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged" (pp. 45-46).

Os princípios gerais propostos por Grice são o que chamou princípios de conversação e máximas conversacionais. As obrigações de cada locutor são sumariadas em quatro máximas: quantidade (*quantity*); qualidade (*quality*); relevância (*relation*) e modo (*manner*).

Na mesma linha de orientação teórica, Duarte (2000) afirma que "o princípio de delicadeza guia a formatação de enunciados produzidos em contextos situacionais que exigem comportamentos conversacionais de delicadeza e de cortesia" (p. 359).

Faria (2009) refere que "a comunicação oral é fugaz, espontânea e imediata, tal como Civallero (2009) citou no seu artigo reproduzindo uma expressão de Brown e Yule (1993)":

[El hablante] tiene que controlar lo que acaba de decir y determinar si concuerda con sus intenciones, al mismo tiempo que enuncia la expresión en curso, la controla e plantea simultáneamente su siguiente enunciado para ajustarlo al patrón general de lo que quiere decir, mientras vigila, además, no sólo, su propia actuación, sino su recepción por parte del oyente. No posee un registro permanente de lo que ha dicho antes, y sólo en circunstancias especiales puede tener notas que le recuerden lo que va a decir a continuación. (p. 22)

Observamos, desta forma, que o tempo de reação entre locutor e interlocutor é reduzido; a expressão oral improvisa-se e planifica-se ao mesmo tempo que se emite, não está sujeita a uma revisão prévia, daí ser espontânea e imediata. Consequentemente, há 'incorrecções' que, por sua vez, podem ser prevenidas através dos elementos paraverbais, tais como o ritmo, o tom de voz, os gestos, as expressões faciais, entre outros.

Os falantes não têm, por hábito, consciência das propriedades do modo oral, uma vez que o desenvolvem espontaneamente, i.e., é um conhecimento intuitivo, implícito, que decorre da capacidade biológica para a linguagem, "não existe no falante consciência das propriedades desse sistema" (Duarte, 2000, p. 17). Ao nascer, os seres humanos não estão dotados das mesmas possibilidades para a aquisição da(s) língua(s) do seu contexto, uma vez que os fatores sociais revelam a sua importância e mostram as diferenças no uso linguístico, como podemos testemunhar nas nossas aulas (Tusón, 2003).

O indivíduo, no momento de comunicar, seleciona determinados recursos, considerando-os significativos em si mesmo, porque revela normas de uso coletivo (ou transgressões das normas de uso).

Para Duarte (2000), quer no modo oral quer no modo escrito "conhecer uma língua é ter desenvolvido um saber regular e regulado" (p.17) evidenciado "na capacidade de emitir juízos de gramaticalidade, de atribuir significado a palavras novas construídas de acordo com padrões regulados e de compreender e de produzir frases nunca antes ouvidas" (*idem*, p. 21).

Se o escrito tem de ser ensinado e aprendido, uma vez que não é inato, é necessário um ensino formal para que se aprenda a ler e a escrever, constituindo, desta forma, um modo secundário da linguagem humana; a compreensão do oral e a expressão oral, que constituem o modo de ser primário da linguagem humana, também não dispensam o ensino formal.

No Guião de Implementação do Oral (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011), verificamos que "a sociedade em que vivemos e, de forma muito particular, a escola – que é uma das suas instituições mais importantes – adotam uma visão *grafocêntrica* da língua e da sua aprendizagem" (p. 9). A oralidade é entendida como realização *informal*, sendo o fruto de uma atividade inteiramente espontânea, automática e inconsciente em vez de resultar de um esforço de planeamento deliberado, estruturado e consciente (Silva et al., 2011). O programa, tal como já referimos, trouxe uma novidade para o ensino do Português que consiste "na insistência no trabalho explícito sobre as competências orais (e, conseqüentemente, sobre a sua avaliação)" (Silva et al., 2011, p. 17).

Sim-Sim (2007) refere que cabe ao professor ser

um provedor do *input* linguístico, o promotor deliberado do desenvolvimento das competências primárias da língua (a compreensão e a expressão oral), e o iniciador formal da criança aos usos linguísticos secundários (a leitura e a expressão escrita), ao mesmo tempo que lhe proporciona a ponte entre o conhecimento implícito da língua que o falante possui e a explicitação e sistematização desse conhecimento, ou seja, ensina explicitamente a gramática da língua. (p. 118)

De acordo com o nível de escolarização, o oral informal assume diferentes características, nomeadamente nas formas de tratamento, no léxico utilizado, nas particularidades fonológicas, morfológicas e sintáticas. Assim, é indispensável fixar

regras para proceder à sua transposição para o registo escrito através de gramáticas, dicionários, tratados de ortografia, prontuários ortográficos, para que os falantes passem a usar a língua padrão, i.e., a variedade que passa a funcionar como língua oficial, de cultura e de escolarização; "a chamada 'norma-padrão' – a qual é, de resto, e de acordo com as diretrizes oficiais, a que deve ser preponderantemente usada, na medida do possível, dentro da sala de aula" (Silva et al., 2011, p. 25).

Para Bourdieu (1982),

o extraordinário não é, pois, a capacidade de falar [...], mas a competência necessária para falar a língua legítima, uma competência que, ao depender do património social, reexpressa as distinções sociais na lógica propriamente simbólica das separações diferenciais, numa palavra, a lógica da distinção. (p. 29)

É aqui que o professor assume um papel fundamental, já que deve ser sensível à distinção entre língua oral e língua escrita e entre situações formais e informais do uso da língua. "É a oralidade, e não a escrita, que nos fornece toda a informação necessária para a execução da descrição gramatical" (Duarte, 2000, p. 379). "O trabalho explícito sobre as realizações orais corresponde a um objetivo justificado, possível e desejável" (Silva et al., 2011, p. 11). Relembramos que um professor que ensina língua, deverá ser fluente na expressão oral, dominar as técnicas de escrita, ser um leitor crítico, dominar conhecimentos metalinguísticos, entre outras capacidades, uma vez que, segundo Tusón (2003), "os alunos chegam à escola com um capital linguístico determinado e a escola contribui - ou deveria contribuir - para aumentar esse capital" (p. 77).

Embora relacionados entre si, o modo oral e o modo escrito têm diferentes princípios de funcionamento. "A escrita é uma forma simplificada de codificar o oral, logo, o ensino do código escrito deve fazer apelo à oralidade, sem no entanto a reduzir" (Duarte, 2000, p. 387), ideia que Maugeri (2009) sustenta: "*a la hora de construir y transmitir relatos, muchas veces nos olvidamos de una herramienta tan importante como la escritura: la oralidad*" (1.º parág.).

Uma das distinções entre o oral e o escrito consiste nas várias formas de pronunciar uma palavra; na escrita, a representação é sempre a mesma. Daí a maior complexidade do oral em relação à escrita, devido às especificidades fonéticas, fonológicas e sintáticas do oral e à intenção discursiva dos falantes ao produzirem os enunciados de fala. Já que o formato ortográfico é sempre o mesmo, o tratamento da

escrita é privilegiado em detrimento do da oralidade. Como referem Silva et al. (2011), "tradicionalmente, o ensino da língua materna [...] consistiu de forma quase exclusiva no treino das capacidades escritas e na reflexão metalinguística assente nas produções escritas e materializada em produtos igualmente escritos" (p. 9). No entanto, a dimensão oral da expressão linguística, apoiada em generalizações inexatas já referidas, implica "na aula de língua materna, uma exploração mais sistemática, deliberada e explícita da dimensão oral da expressão linguística [...]" (*idem*, p. 9).

Fernández (2005) afirma que

Las diferencias entre estos dos modos de comunicación están determinadas por el soporte físico con el que se realizan. La comunicación oral se produce mediante sonidos que se perciben a través del oído, mientras que la escrita se produce mediante imágenes percibidas por la visión. De esto se derivan, a su vez, disimilitudes de las funciones de los sujetos implicados: del hablante y el oyente con respecto al lector y el escritor. Estas diferencias funcionales son impuestas por dos factores: el tiempo y la memoria.
(in ponto 2: Para una caracterización del código oral: su valor desde una perspectiva didáctica).

O programa de português mostra que, no ensino da língua materna, a modalidade oral é tão passível de ser objeto de trabalho explícito quanto a modalidade escrita. O uso do oral formal exige planeamento tal como o uso de texto escrito formal; o sucesso de um orador depende do bom uso da palavra, pois, na maior parte das profissões atuais, saber falar é uma competência fundamental. Mesmo quando um aluno lê em voz alta, estamos a avaliar a competência de expressão oral - estruturas sonoras da língua; dicção; ritmo; fluência; expressividade - através da sua capacidade para descodificar e interpretar a representação escrita.

Podemos concluir que a oralidade e a escrita se devem trabalhar atendendo à especificidade de cada uma. Essa especificidade, com as diferenças que representa, determina que o domínio de um dos códigos não garante o domínio do outro (ainda que a destreza oral reforce a da escrita e *vice-versa*) e que, por isso, para ambas as aprendizagens se devem delinear atividades distintas e optar por diferentes técnicas para o seu ensino. As atividades que se propõem para o ensino-aprendizagem do oral devem ser tão rigorosas como as que delineamos para a escrita: devem ser concretas, permitindo que se trabalhem textos em que realmente se possa retirar o relevante do código oral, e estar adequadamente planificadas e sequencializadas, deixando pouca

margem para a espontaneidade. Além disso, convém que tenham, na medida do possível, uma dimensão coletiva mais do que individual (Cabello, 2001).

Cros e Santasusana (2003) referem que "as múltiplas combinações que, do ponto de vista linguístico, é possível estabelecer entre os modos orais e escritos, podem ser apresentados no esquema já clássico de Gregory e Carroll (1978)" (p. 92).

A partir da Figura 1, a seguir apresentada, podemos observar que a oralidade reúne uma diversidade de atos de fala e de tipos de discurso cujo canal é o vocal-auditivo para a transmissão da mensagem; por outro lado, criam e apontam diferenças profundas entre os discursos orais e aproximam-nas de algumas variedades escritas. Esta constatação também se verifica na análise da escrita: um conjunto de discursos que se podem reclassificar atendendo a outros fatores que vão para além do canal de produção.

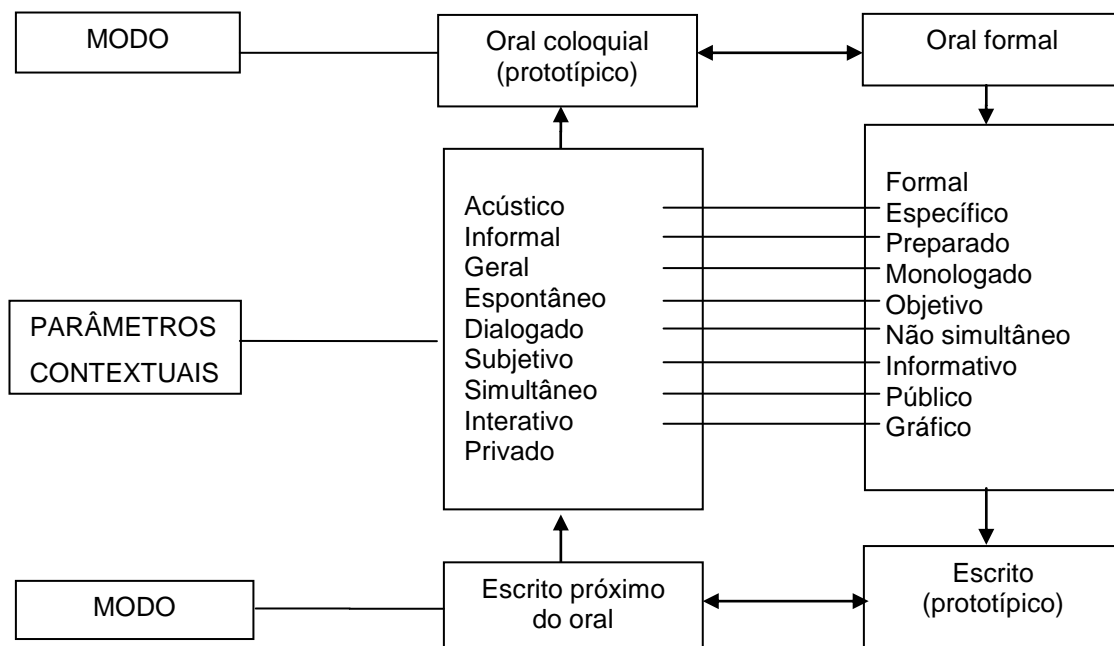


Figura 1. Parâmetros contextuais na graduação oral-escrito, in Santasusana, Ballesteros, Castellà et al. (2005, p. 27), adaptação de Castellà (1996).

Isto significa que a questão do ensino e da aprendizagem do português não se esgota neste programa. Na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) realçou-se que

importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção [...], no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem. (Reis, 2007, p. 238)

1.3. Articulação entre os três ciclos: opções programáticas

Após a revisão de alguns Planos Curriculares do Ensino Básico, entre os quais constam os de Língua Portuguesa, Custódio (2010) sustenta que

o currículo de *Português* para o Ensino Básico deverá ser entendido como *um conjunto orgânico de orientações muito precisas*, capazes de disponibilizarem aos professores dos três níveis de ensino uma visão programática de conjunto, fundamentada e coesa, dotada de um resistente fio condutor entre os três ciclos. Esse documento deverá possibilitar, também, uma leitura ágil aos professores, pois ele constituirá um instrumento de trabalho, de consulta eficaz e de orientação rigorosa na prática quotidiana. (p. 238)

Nesta linha de pensamento, o Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009) pressupõe que o *ciclo* é o eixo estruturante do desenvolvimento curricular, apontando para uma programação contextualizada e flexível dos conteúdos e das oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Custódio (2010),

ao mesmo tempo, estes programas são construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos, sem prejuízo de reajustamentos pontuais determinados pela natureza desses ciclos e pelas etapas que eles representam.

Espera-se que uma tal matriz favoreça uma visão não atomizadora dos três ciclos, anulando-se assim o risco de eles serem considerados momentos de ensino e de aprendizagem estanques; em vez disso, reconhece-se que os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles. (p. 8)

Embora a compreensão do oral e a expressão oral estejam intimamente relacionadas, em termos de desenvolvimento, a primeira precede sempre a segunda. Ao adquirir linguagem, a criança compreende primeiro e só posteriormente produz o que já é capaz de compreender. O nível de compreensão oral de um aluno depende da extensão e diversidade do seu vocabulário passivo, da complexidade sintática que já adquiriu, da sua exposição ao discurso ouvido - grau de formalidade e tópicos abordados (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Desta forma, "pressupõe-se que o professor de Língua Portuguesa fará incidir o seu trabalho sobre o desenvolvimento das competências do modo oral, como objeto de estudo em si mesmo e em articulação com a competência Conhecimento Explícito da Língua" (Silva et al., 2011, p. 27).

Relativamente às orientações de gestão da compreensão do oral, no 1.º ciclo, as crianças deverão desenvolver habilidades de escuta para serem capazes de extrair informação dos textos ouvidos. É fundamental a realização de atividades que ensinem a escutar, a reter e a registar a informação pertinente a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade (Balula, 2007).

A aprendizagem sistemática de vocabulário é indispensável para compreender os discursos ouvidos. Desta forma, é preciso promover o alargamento do vocabulário do aluno para que ele compreenda os discursos da escola, se integre plenamente na vida do grupo a que agora pertence e na comunidade de que faz parte (Reis et al., 2009).

Já no 2.º ciclo do ensino básico, o oral, na sala de aula, deve ser entendido não só como língua de trabalho, mas como um domínio rigorosamente programado de conteúdos. Os recursos das TIC permitem trazer para a aula uma grande variedade de discursos e de textos orais e multimodais (Reis et al., 2009).

No 3.º ciclo do ensino básico deve proporcionar-se o contacto com usos da linguagem mais formais e convencionais que exijam controlo consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância assumida pelo domínio da palavra pública no exercício da cidadania. Os alunos devem aprofundar a consciência da ação realizada através da fala, que implica o conhecimento das especificidades do oral e das convenções que regulam esta modalidade de comunicação em termos linguístico-discursivos, retóricos e contextuais. Este trabalho concretiza-se através da

observação e da reflexão analítica sobre um conjunto alargado de textos que integre as práticas orais.

Ensinar a língua oral não significa apenas trabalhar a capacidade de falar em geral, mas desenvolver o domínio dos géneros que apoiam as aprendizagens escolares (textos conversacionais, narrativos, expositivos, argumentativos, instrucionais, etc.) assim como os géneros públicos no sentido mais amplo do termo (exposição, entrevista, debate, teatro, palestra, etc.) (Reis et al., 2009).

Segundo o programa de português,

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

Ao entrar para a escola, a criança possui um conhecimento linguístico que lhe permite interagir na conversa espontânea – instância primária da expressão oral. Compete à escola proporcionar aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral, que se caracterize por um vocabulário preciso e diversificado e por uma progressiva complexidade sintática.

O aluno deve ser preparado para se exprimir, em português padrão, nas situações que exigem: pedir e dar informações em contexto formal; defender um ponto de vista; participar construtivamente num debate; estruturar uma exposição e planear coletivamente atividades a realizar (Sim-Sim et al., 1997).

Nas orientações de gestão para o 1.º ciclo do ensino básico, quanto à expressão oral, salienta-se que é fundamental que se evolua de situações de comunicação oral informais para situações progressivamente mais formais: utilizar a palavra para gerir os conflitos e as interações sociais, respeitando as regras de convivência social e as regras da língua; gerir situações de comunicação oral formal, aprendendo a preparar o discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reações do público.

O trabalho a desenvolver deverá proporcionar ao aluno situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral e a mobilização de novos vocábulos ou estruturas que ouviu ou leu e que deverá integrar nos seus discursos (Reis et al., 2009).

Uma vez que, no 1.º ciclo do ensino básico, os alunos já fizeram uma aprendizagem sistematizada da língua falada e escrita e lidaram com conceitos linguísticos de alguma complexidade, ao longo do 2.º ciclo do ensino básico tornam-se capazes de desempenhos mais complexos; usam e compreendem registos mais formais da língua; desenvolvem a prática da atividade experimental, apoiando-se em princípios lógicos e procedendo a generalizações mais abrangentes.

Tal como já referimos, o oral, na sala de aula, deve ser entendido não só como língua de trabalho, mas como um domínio rigorosamente programado de conteúdos. Deve dar-se especial atenção ao aprofundamento da aprendizagem do português padrão quanto a tipologias textuais, com a tónica em enunciados instrucionais, de opinião ou de refutação; quanto ao alargamento do vocabulário específico e quanto ao progressivo domínio de estruturas gramaticais complexas (Reis et al., 2009).

No 3.º ciclo do ensino básico, o trabalho a desenvolver centra-se no campo da comunicação oral: articulação das atividades de compreensão e de expressão. Esta estreita articulação entre as atividades de compreensão e de expressão têm, como objetivos, o contacto com usos da linguagem mais formais e convencionais; a exigência de controlo consciente e voluntário da enunciação; a consciência da importância do domínio da palavra pública no exercício da cidadania; a consciência da ação realizada através da fala, que implica o conhecimento de especificidades do oral e de convenções que regulam a comunicação oral em termos linguístico-discursivos, retóricos e contextuais.

No domínio específico da comunicação oral, partindo da observação e da reflexão analítica sobre um conjunto alargado de textos que integre as práticas orais próprias e as de outros, Reis et al. (2009) salientam que os alunos

expõem e comparam ideias; desenvolvem raciocínios e pontos de vista; argumentam e contrapõem opiniões; analisam e avaliam as intervenções de outros.

Os critérios de eficácia e de coerência discursiva nas diferentes modalidades do oral devem ser progressivamente compreendidos, analisados e incorporados. Os alunos alargam, assim, o seu repertório linguístico e reforçam a compreensão dos mecanismos e estratégias de produção oral, desenvolvendo uma maior confiança e autonomia enquanto falantes. (p. 113)

A partir da Figura 2 podemos verificar o acima exposto.

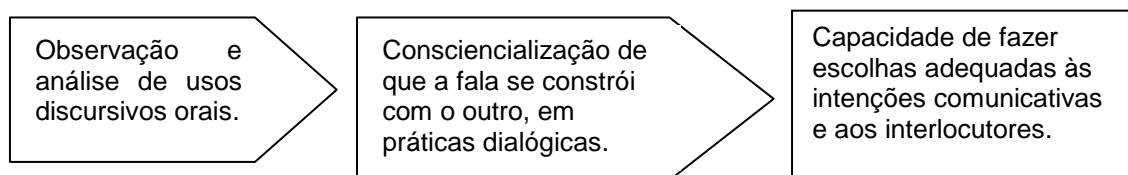


Figura 2. Progressão da comunicação oral (baseado em Reis et al., 2009).

Partindo do preconizado no programa e das orientações traçadas no Guião de Implementação do Programa - Oral - (Silva, Viegas, Duarte e Veloso, 2011), podemos formar um Modelo de Expressão Oral Formal (Figura 3), especificando as três fases que se deve ter em conta, em que os alunos "tomam consciência de que a fala se constrói com o outro, no âmbito de práticas dialógicas, e aprofundam a capacidade de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores" (Reis et al, 2009, p.113).

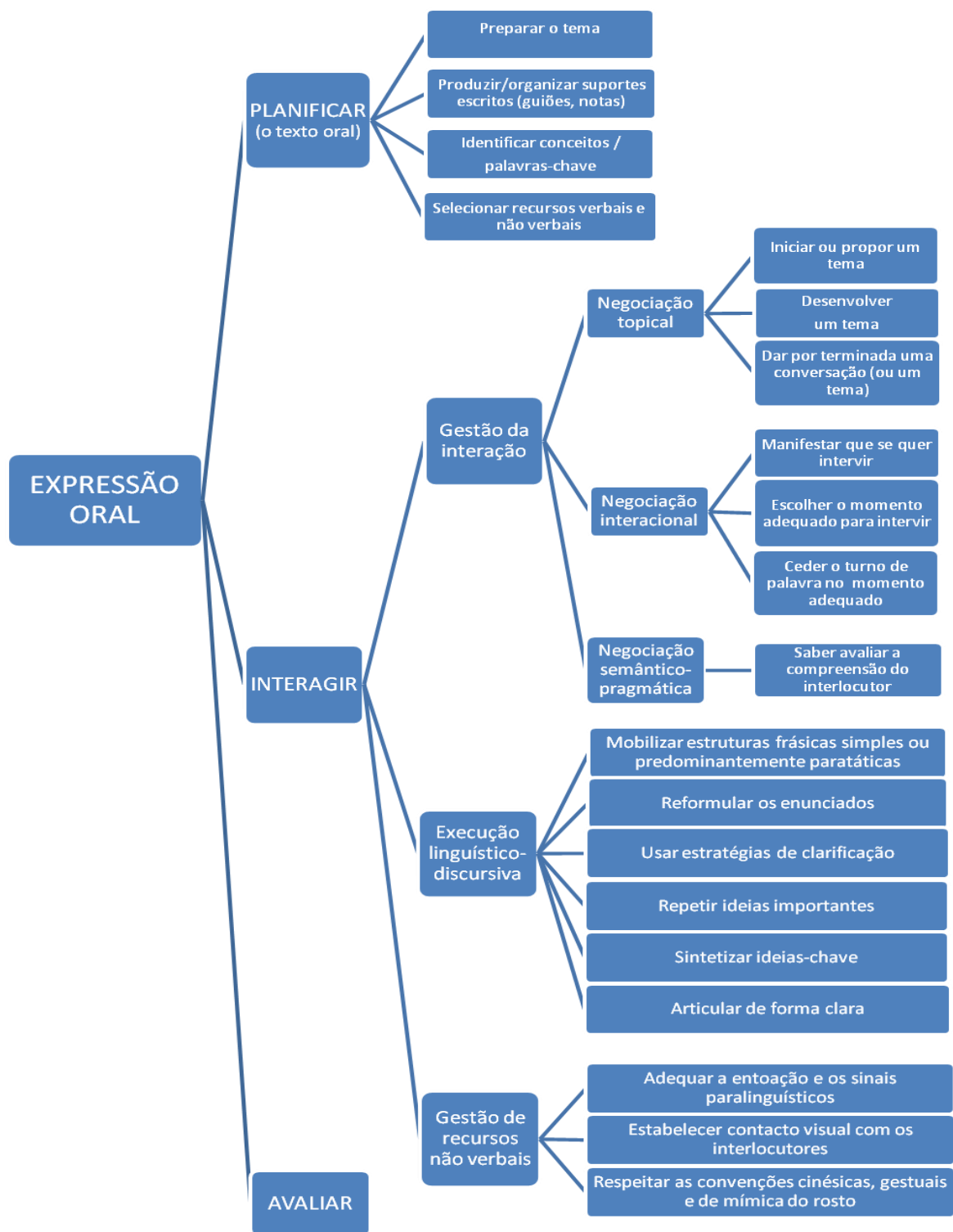


Figura 3. Modelo de Expressão Oral Formal (Alves, 2009, novembro).

Além da distinção oral/escrito, é relevante analisar a diferença entre formal/informal, aspetos que são independentes, já que tanto o modo oral como o modo escrito da mensagem suportam os registos formal e informal. Como diz Lugarini (2003) "frequentemente, estes últimos caracterizam-se por um elevado nível de planificação e pelo emprego de uma linguagem específica" (p. 113). Há certos tipos de estruturas linguísticas que são elaboradas para uso num texto escrito e não para a transmissão oral. Na verdade, "é importante o facto da língua falada poder ser escrita e a língua escrita, falada" (idem, p. 111), pois muitas conferências que, do ponto de vista formal, são orais porque ditas oralmente, foram estruturadas, no que se refere à gramática e ao vocabulário, pelo meio escrito.

Em contexto de sala de aula, devemos criar oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias de compreensão auditiva. É fundamental a realização de atividades que ensinem a escutar, a reter e a registar a informação pertinente a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade, de acordo com o ciclo de ensino. Essas atividades deverão levar o aluno a refletir sobre a importância da mobilização de conhecimentos prévios de tipo cultural, social e linguístico, para que ele seja capaz de atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português (Balula, 2009).

Segundo Cabello (2001), o discurso oral estrutura-se e concretiza-se a partir de uma série de conhecimentos e estratégias que os interlocutores têm adquiridos ou vão adquirindo: definem-se os temas da situação, estabelecem-se as intervenções e os turnos (a vez) da palavra e configuram-se determinados papéis. Todas elas são estruturas comunicativas em que a informação ou o conteúdo é tão importante como a interação ou a estrutura das intervenções.

Desta forma, deve dar-se tempo ao aluno para planear e estruturar, para, a seguir, rever, corrigir e reformular a mensagem, tal como acontece nas atividades de escrita. Silva et al. (2011) referem que "a produção oral, tal como a produção escrita, está sujeita a graus de formalidade elevados e obedece a características próprias que se torna importante conhecer de forma explícita e estruturada" (p. 17), devendo abranger as fases de planificação, de execução e de avaliação, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos.

A negociação para a condução da interação é fundamental: por um lado, devemos saber colaborar na seleção e no desenvolvimento dos temas (iniciar um

tema, desenvolvê-lo, acabá-lo, mudar de tema), por outro, é necessário saber dominar a 'vez' da palavra (quando e 'quanto' falar, quando se deve ceder a palavra, etc.).

Com o tema e os turnos negociados, os interlocutores negociam os significados. É um processo de colaboração entre emissor e recetor, no qual ambos participam ativamente e que afeta tanto a quantidade de informações que cada um dá, como também os aspetos linguísticos, a seleção gramatical e lexical. Por fim, chega-se à produção real do discurso, i. e., à produção das frases que veiculam os significados (Cabello, 2001).

As competências orais são fundamentais para o desempenho linguístico-comunicativo dos alunos, por isso devem obedecer a um "trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado" (Silva et al., 2011, p. 17), tendo em conta o grau de formalidade da produção oral.

Urge abandonar a ideia de que a expressão oral se caracteriza pelo improvisado e pela falta de coerência, pois obedece, em termos de organização, estruturação e planeamento às mesmas características do discurso escrito formal. No entanto, devemos ressaltar, tal como Tusón (2003) que "quando nos referimos ao uso oral, não é pertinente falar de *correção* ou *incorreção*, mas sim de usos adequados ou não adequados à situação concreta em que se produz a fala" (p. 80).

No intercâmbio oral, as intervenções são rápidas e instantâneas e é necessário relacioná-las em poucos segundos. Para se adequarem ao discurso, os emissores tentam simplificar os condicionalismos do sistema linguístico, recorrendo a estruturas fráscas pouco complexas, a elipses, a fórmulas e expressões idiomáticas. Para além disso, têm de ajudar o recetor a compreender o que dizem: autocorrigem-se à medida que falam, repetem os tópicos mais importantes, resumem o que dizem e reformulam-no por outras palavras, usam exemplos e comparações, etc.

Todas estas estratégias atuam em vários níveis do intercâmbio verbal e relacionam-se umas com as outras durante o tempo que dura a comunicação. Não podemos compreender a expressão oral como um processo linear onde as habilidades se usam umas atrás das outras, mas como um ato global em que cada componente depende das outras.

Não é necessário insistir na importância de que estas estratégias ajudam a estabelecer os diversos objetivos da expressão oral que se devem trabalhar na aula.

Do mesmo modo, os alunos devem dar-se conta das capacidades que mobilizam quando falam (Cabello, 2001).

Reis et al. (2009) sublinham que "dever-se-á dar especial atenção à educação cultural e literária dos alunos, bem como ao aprofundamento da aprendizagem do português padrão. O professor poderá aproveitar as diferentes áreas disciplinares para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua padrão" (p.110).

Segundo Faria (2009), Fernández (2005) explica que

existem três conceitos inseparáveis de uma perspetiva didática da oralidade: a responsabilidade, a motivação e a reflexão. O aluno deve assumir a responsabilidade do seu próprio processo, a motivação por exercer a comunicação tem de vir sempre de um ponto de interesse dos alunos e só mediante um processo de reflexão contínua e em conjunto com o professor, o aluno favorecerá de uma atuação estratégica e competente (*sic*). Esta reflexão permite ao aluno converter-se no seu próprio crítico e avaliar todo o processo. Por isso, há que oferecer-lhe espaços letivos que aumentem as possibilidades para que ganhe controlo sobre a língua que estuda e exerça a sua autonomia. Assim, o professor tem de estimular o desenvolvimento da motivação, da autoestima e as capacidades comunicativas, a partir da criação de um clima favorável e uma atmosfera de confiança e de comunicação. (p. 17)

Fernandes (2006) diz que existem "três componentes de exposição oral, subdividindo-se esta em indicadores de cariz paraverbal: ritmo, volume de voz, articulação e entoação; não verbal: gesticulação, olhar e postura de corpo; discursivo: discurso...". Daí "a importância de se observar a incidência na comunicação de elementos como a articulação, o volume da voz, a entoação e o ritmo" (p. 91).

No Quadro 4, elencamos as competências envolvidas no uso oral, de acordo com Lugarini (2003).

Quadro 4. Competências envolvidas no uso oral (Lugarini, 2003)

Competências envolvidas no uso oral	
Competências do ouvir	Competências do falar
(i) competência técnica	(i) competência ideativa
(ii) competência semântica	(ii) competência pragmática
(iii) competência sintática e textual	(iii) competência sintática e textual
(iv) competência pragmática	(iv) competência semântica
(v) competência seletiva	(v) competência técnica

Segundo o autor acima referido, na escola, educar para 'saber ouvir' e 'saber falar' torna-se bastante complexo "na medida em que a escola é vista como o lugar em que se exercitam estratégias específicas, que se manifestam em comportamentos cujo fim é precisamente a potenciação das competências linguístico-comunicativas do educando" (*idem*, p. 127). Tendo em conta o carácter transversal, independentemente da matéria que se leciona, é tarefa de todos desenvolver as competências linguísticas dos alunos fazendo-os refletir sobre o tipo de língua que usam na aula e refletindo, também, sobre a que exigem aos seus alunos. O 'saber ouvir' torna-se uma necessidade curricular e funcional - relacionar as informações; elaborar as inferências oportunas -, enquanto que o 'saber falar' continua a ser uma necessidade curricular.

No entanto, na escola atual, a língua oral é contemplada (quase) exclusivamente como um meio para canalizar conteúdos e praticamente não se tem em conta que não pode haver aprendizagem de conteúdos sem um conhecimento amplo do instrumento, i. e., da língua.

Cros e Santasusana (2003) identificam três fases na produção de um discurso concreto: na fase da *inventio*, selecionam-se as ideias e os argumentos em função dos parâmetros da situação e dos conhecimentos do orador sobre o tema de que vai falar; na fase da *dispositio*, organizam-se as ideias e o orador demonstra o controlo sobre os elementos que permitem assegurar a lógica do discurso; na fase da *elocutio*, verbalizam-se as ideias, contemplando-se os aspetos paralinguísticos e não verbais que acompanham as produções orais.

Segundo Faria (2009),

um discurso inaugural, uma conferência, uma apresentação ou entrevista profissional são situações em que esta manifestação comunicativa oral requer um alto grau de preparação, elaboração e, muitas vezes apoio por parte da escrita, como por exemplo: preparação de um esquema prévio, notas, guiões, etc. (p. 20)

Ainda de acordo com este autor, torna-se fundamental desenvolver esta competência comunicativa, pois o domínio destas 'formas de falar' não é simples.

No entanto, há algumas dificuldades mais frequentes dos alunos perante a preparação e a produção de alguns dos discursos orais formais que se costumam trabalhar em contexto de sala de aula: exposições orais na turma, defesa de um ponto de vista numa assembleia, apresentação de um ato público, etc., tal como podemos verificar no Quadro 5 que a seguir apresentamos, onde usamos "a terminologia que

utiliza a retórica para explicar o processo de produção do discurso" (Cros & Santasusana, 2003, p. 93).

Quadro 5. Processo de produção do discurso (Cros & Santasusana, 2003, p. 95).

DURANTE A PLANIFICAÇÃO	
Aspetos comuns à língua escrita	
Inventio	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de conhecimentos gerais, enciclopédicos. * Falta de conhecimentos sobre as situações.
Dispositio	<ul style="list-style-type: none"> * Desordem na organização dos conteúdos. * Uso de conectores incorretos ou repetitivos.
DURANTE A ELOCUÇÃO	
Aspetos comuns à língua escrita/específicos da oralidade	
Elocutio	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de controlo sobre aspetos linguístico-discursivos: <ul style="list-style-type: none"> - Imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de bordões. - Falta de concordância, sintaxe truncada e frases incompletas. - Mudanças de registo involuntárias. * Falta de estratégias para tornar o discurso mais comunicativo e mais agradável: <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de reiteração: reformulação, focalização. - Não se utilizam exemplos ou elementos ilustrativos. - Não se procura a implicação dos recetores. * Falta de controlo sobre a modalização. * Falta de controlo sobre os elementos suprasegmentais (ênfase expressivo, dicção, velocidade, etc.) e não verbais (imagem e atitude, olhar, gestos, etc.). * Falta de integração coordenada destes elementos no discurso.

É preciso promover o alargamento do vocabulário do aluno para que ele compreenda os discursos da escola, se integre plenamente na vida do grupo a que agora pertence e na comunidade de que faz parte, tendo em vista a importância assumida pelo domínio da palavra pública no exercício da cidadania.

2. Orientações programáticas sobre o oral

Já referimos que a oralidade é o modo primário, natural e universal da realização da língua. A comunicação oral é de tipo próximo e instantâneo, com os interlocutores em presença, i.e., situados no mesmo contexto situacional, e possui uma duração efémera.

Com a distinção entre o oral formal e o oral informal, verificámos que o discurso oral pode apresentar-se formalmente bem planejado e estruturado, v.g., discursos políticos e judiciários, nos sermões construídos em conformidade com as normas da retórica clássica, conferências, certos debates cuidadosamente preparados, entre outros.

No programa de português, Reis et al. (2009) distinguem duas competências para o modo oral: "as *competências específicas* implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral são a *compreensão do oral* e a *expressão oral*" (p.15). Nas metas curriculares, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012) integram estas competências específicas num único domínio - o da *Oralidade* -, uma vez que, segundo as autoras

no próprio Programa se nota, por vezes, a interpenetração dos dois domínios, sendo até realizada, no 3.º ciclo, a sua junção. A especificidade de um e de outro é expressa nos objetivos enunciados e respetivos descritores de desempenho dos alunos. Considera-se que a junção no domínio Oralidade reforça a interdependência entre Compreensão e Expressão. (p. 5)

Uma vez que no nosso estudo pretendemos analisar as orientações programáticas do Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) relacionadas com a oralidade, vamos apresentar algumas linhas de análise em relação a estas duas competências específicas: Compreensão do Oral e Expressão Oral.

2.1. Compreensão do Oral

Entende-se por Compreensão do Oral "a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória" (Reis et al., 2009, p. 16).

O desenho curricular adotado rege-se pela unidade alargada que é o *ciclo*. No 1.º ciclo do ensino básico, as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade. Nesta fase, a comunicação oral exerce uma dupla função: uma função de carácter *adaptativo* ao novo ambiente escolar e à conseqüente integração dos alunos numa nova comunidade de aprendizagem; uma função de *capacitação* dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações, v. g., relatando acontecimentos, retendo a informação relevante, formulando perguntas e respostas, entre outras.

Para além disso, o desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração assumem particular relevância, sendo condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita (Reis et al., 2009).

Segundo Reis et al. (2009), os resultados esperados no primeiro e segundo anos do 1.º ciclo do ensino básico, ao nível da compreensão do oral, são: (i) saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos; (ii) prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem; (iii) compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.

No terceiro e quarto anos do 1.º ciclo do ensino básico, os alunos deverão: (i) saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade; (ii) distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.

Pretende-se, com esta competência, que as crianças desenvolvam habilidades de escuta para serem capazes de extrair informação dos textos ouvidos. De acordo com Reis et al. (2009), "é fundamental a realização de atividades que ensinem os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade" (p. 70).

Uma vez que no 1.º ciclo do ensino básico os alunos foram iniciados em formas de gerir situações de comunicação oral, no 2.º ciclo do ensino básico esta adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados, bem como a consolidação de modalidades formais das mesmas.

De forma a que o professor apreenda a dinâmica de progressão contemplada no programa de português, no 2.º ciclo do ensino básico espera-se que os alunos: (i) saibam escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade; (ii) interpretem a informação ouvida, distinguindo o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita; (iii) compreendam os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião (p. 75).

Por outro lado, as orientações programáticas propõem que o trabalho desenvolvido na disciplina de Português seja articulado com as diferentes áreas disciplinares:

O professor poderá aproveitar as diferentes áreas disciplinares para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua padrão, nomeadamente no que respeita a tipologias textuais, com a tónica em enunciados instrucionais, de opinião ou de refutação, para alargamento do vocabulário específico e progressivo domínio de estruturas gramaticais complexas. (Reis et al., 2009, p. 11)

2.2. Expressão Oral

Entende-se por Expressão Oral

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

É no 1.º ciclo do ensino básico que os alunos tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita. Através de atividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, os alunos analisam e refletem sobre a língua. Trata-se, deste modo, "de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua [...] Neste ciclo, são iniciadas e estabilizadas aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situação de comunicação" (Reis et al., 2009, p. 23).

Constata-se que, nesta etapa, está em desenvolvimento o domínio das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico, bem como o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita.

Note-se que os resultados esperados no primeiro e segundo anos do 1.º ciclo do ensino básico, ao nível da expressão oral, são: (i) falar de forma clara e audível; (ii) esperar a sua vez, saber pedir a palavra; (iii) formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor; (iv) narrar situações vividas e imaginadas.

Não podemos esquecer que a leitura dos resultados esperados deve ser feita de forma a que o professor apreenda a dinâmica de progressão.

No terceiro e quarto anos do 1.º ciclo do ensino básico, os alunos deverão: (i) pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros; (ii) planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados; (iii) produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.

Durante este ciclo de escolaridade, a escola proporcionará ao aluno uma diversidade de situações de interação oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor, de forma a produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de vocabulário, formalidade e adequação progressivamente crescente, enriquecendo as suas interações orais.

Devemos ter em conta que a criança convive, desde cedo, com diferentes suportes e com diferentes linguagens que facultam o acesso à informação: literacia informacional (associada às TIC) e a literacia visual (leitura de imagens). Contudo, a escola deve ir além do que é o contacto e a utilização no dia a dia, do oral. De acordo com Reis et al. (2009), neste domínio

poder-se-á, nalgumas situações, recorrer a textos orais gravados para realizar atividades que possibilitem: (i) a aprendizagem de comportamentos sociais e linguísticos adequados aos diferentes contextos e situações de comunicação; (ii) a sensibilização para a diversidade que a nossa língua apresenta, a vários níveis, fruto de múltiplos fatores, nomeadamente, geográficos e sociais; (iii) o contacto com discursos com diferentes graus de formalidade; (iv) o alargamento do vocabulário. Para possibilitar este trabalho, as bibliotecas deverão integrar material áudio e vídeo que possibilite o desenvolvimento das competências atrás enunciadas. Entrevistas, debates, bons modelos de dicção de textos poéticos e contos narrados oralmente são alguns exemplos de textos a que se pode recorrer. (p. 63)

No domínio da expressão oral é fundamental que se evolua de situações de comunicação oral informais para situações progressivamente mais formais, "através de situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral e de mobilização de novos vocábulos ou estruturas que ouviu ou leu e que deverá integrar nos seus discursos" (Reis et al., 2009, p. 69).

Assim, no 2.º ciclo do ensino básico, segundo as orientações programáticas referidas, os alunos devem estar preparados para: (i) relatar ocorrências, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, com algum grau de formalidade; (ii) apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada; (iii) produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade. Deste modo, ao longo deste ciclo,

estabilizam-se e consolidam-se aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalização. O domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e o estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita consolidam-se. (Reis et al., 2009, p. 74)

Exige-se o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente a literacia visual (com suporte nas imagens) e, de uma maneira geral, a tecnológica (TIC) deve ser instituída enquanto critério ao serviço da *diversidade* textual.

No 1.º ciclo do ensino básico, são trabalhados textos dos *media*, como é o caso da notícia, da reportagem, da entrevista e da publicidade. No 2.º ciclo do ensino básico, além dos textos não literários já trabalhados no 1.º ciclo, devem ser inseridos os textos de opinião e a crítica.

As Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2012) especificam, através dos descritores de desempenho, o que os alunos devem ser capazes de fazer em relação ao domínio da Oralidade no final do 2.º ciclo do ensino básico. Entre outros descritores, destacamos os seguintes:

- (i) planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial;
- (ii) fazer uma apresentação oral (máximo de 4 minutos) sobre um tema, distinguindo introdução e fecho, com recurso eventual a tecnologias de informação;

- (iii) captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo);
- (iv) identificar argumentos que fundamentam uma opinião;
- (v) justificar pontos de vista;
- (vi) construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor. (pp. 42-43)

A aula de Português deve ser gerida de modo a constituir-se como um espaço de aprendizagens significativas. Nesse sentido, recomenda-se que:

o português oral, na sala de aula, seja entendido não só como língua de trabalho, mas como um domínio rigorosamente programado de conteúdos. São evidentes as vantagens em utilizar os recursos das TIC, para trazer para dentro [...] da aula uma grande variedade de discursos e de textos orais e multimodais.

No que se refere às TIC, devem estas ser utilizadas como ferramentas de apoio ao trabalho nas competências específicas. Assim, importa dar ao aluno oportunidades para:

- (i) Utilizar criticamente a *Internet* na busca e no tratamento de informação multimodal, em função de diferentes objetivos de estudo [...]. (Reis et al., 2009, p. 109)

Nesta perspetiva, verificamos que, também em relação ao oral, o conceito de material didático tende "a evoluir e a acompanhar os novos dispositivos de ensino e os recursos que a Escola disponibiliza e, sobretudo, a integrar os contributos que as TIC estão prontas a dar-lhe" (Custódio, 2009, p.149). No entanto, "[...] essas decisões didáticas estão nas mãos do professor e devem ser tomadas em função das finalidades e das metodologias que melhor servem o material em causa" (*idem*, p. 154).

Em síntese, entendemos que as atividades no âmbito da Oralidade deverão incidir em quatro vertentes: treino das capacidades articulatórias e prosódicas; treino das capacidades de compreensão do oral; treino das capacidades de expressão oral e treino das capacidades de interação baseadas na expressão oral.

**Parte II - A ORALIDADE NUM PROJETO
EDITORIAL DE PORTUGUÊS**

1. Caraterização do estudo

Ao longo da história, verifica-se que o manual passou de objeto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, a um objeto mais comum, de acesso progressivamente mais fácil, e de utilização individual (Castro, 1995) com a especificação dos critérios de avaliação para certificação.

O manual escolar, apesar da imensa variedade de recursos de aprendizagem hoje disponíveis, continua a ser fundamental, na medida em que está acessível a todos os alunos, independentemente da região onde vivem ou do contexto familiar e sociocultural em que se inserem; nivela as desigualdades sociais, uma vez que o acesso a fontes de informação alternativas é condicionado pelo estatuto económico, social e cultural.

Para além das funções culturais, ideológicas e pedagógicas que os manuais podem desempenhar, na Circular n.º 7/2000, do Departamento da Educação Básica, reconhece-se o valor da formação cívica e democrática dos alunos, ao ser aludido que "o manual escolar [...] contribui também, através de valores que explícita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos". Nesta circular é ainda reafirmada a influente função do manual escolar, enquanto recurso didático-pedagógico, na obtenção de conhecimentos e no fomento de capacidades, atitudes e hábitos de estudo.

O programa e os projetos editoriais devem "coincidir quer nos conteúdos selecionados, quer na sua apresentação, quer, ainda, nas formas como pretendem que sejam transmitidos/apropriados pelos professores e alunos" (Pinto, 2003, p. 5). No entanto, aquando da análise, seleção e adoção de um projeto editorial os professores são confrontados com vários projetos para apreciação que, no geral, são avaliados de forma superficial e num curto espaço de tempo, tornando-se impossível refletir criteriosamente sobre se estão ou não de acordo com o preconizado no programa. Para além disto, reitera-se a centralidade do manual nas práticas letivas: "alguns deles [os professores] não tomam contacto com o programa em si. O grupo disciplinar faz a seleção do manual e eles orientam-se mais ou menos pelo manual" (Castro, 1995, p. 404). Pode deduzir-se que os professores creem que os elementos das equipas que elaboram os manuais são detentores de conhecimentos científicos e pedagógicos, não pondo em causa a escolha de determinados conteúdos para diferentes anos de escolaridade.

Pinto (2003) afirma que nos confrontamos, então, "com a possibilidade de encontrar manuais muito distintos, em função dos 'projetos pessoais' traduzidos em escolhas diversas no que diz respeito aos conteúdos e às formas da sua transmissão" (p. 5).

Podemos, assim, atestar que, por vezes, o projeto editorial pode não responder de forma integral e equilibrada às orientações programáticas oficiais, no que respeita aos domínios de referência da disciplina. No entanto, o professor é o responsável pelas decisões de operacionalização, que consistem em conceber e regular situações de aprendizagem. Advoga-se, no programa de português que

o professor possa orientar-se com facilidade, entendendo os instrumentos curriculares como recursos fundamentais para a prática de ensino; pretende-se deste modo reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos. (Reis et al., 2009, pp. 8-9)

Urge que os projetos editoriais, tal como o programa, sejam objeto de uma análise crítica e reflexiva dos professores e que estes os saibam recontextualizar na sua sala de aula, adequando-os aos alunos concretos, para que o manual seja um eficaz instrumento de trabalho na relação que se quer tão especial: professor - aluno - texto.

Os professores de Português devem acompanhar o ritmo das mudanças e das orientações curriculares. Para além de ter competências técnicas, o professor deve ser capaz de identificar e de valorizar as suas próprias competências, dentro da sua profissão e de outras práticas sociais, devendo proporcionar aos seus alunos um conhecimento sólido, sustentado e significativo.

Silva (2000) acrescenta que

através da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida. (p. 366)

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, revogado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, além de centrar o currículo nos domínios da língua materna e da matemática, estabelece um conjunto importante de linhas gerais:

estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de

aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico;

define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário;

consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.

Não basta adquirir conhecimentos; é necessário compreender, dar sentido e saber usar o que se aprende, assim como desenvolver o gosto por aprender e a autonomia no processo de aprendizagem.

O programa de português pressupõe que o ciclo é o eixo estruturante do desenvolvimento curricular, apontando para uma programação contextualizada e flexível dos conteúdos e das oportunidades de aprendizagem. O professor de português assume-se aqui como agente do desenvolvimento curricular que está em constante diálogo com as propostas do programa. O professor deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização, adaptando-as à realidade educativa e contextual da sua escola e da sala de aula. Não sendo a gestão do programa aleatória nem radicalmente subjetiva, deve cultivar-se o equilíbrio entre aquilo que nele é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve.

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2012) apresentam a seguinte característica essencial:

tendo como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, centram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam, ao abrigo do consignado no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro: as metas são ‘documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas’.
(p. 4)

2. Opções metodológicas

Nesta investigação optámos por desenvolver um estudo de caso, enquadrando-se no paradigma da investigação qualitativa/interpretativa, tendo selecionado uma das atividades de expressão oral do projeto editorial para implementar em sala de aula.

A investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais, de acordo com Bogdan e Biklen (1992): (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural; (ii) é descritiva; (iii) evidencia um interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (iv) analisa os dados de forma indutiva; (v) e, por último, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A razão que nos leva a fazer esta opção para recolher a informação desejada prende-se com o grau de confiança consentido, pois acreditamos que nos permite desenvolver um maior potencial de apreensão, compreensão e interpretação dos dados.

O programa trouxe uma novidade ao ensino do Português que consiste "na insistência no trabalho explícito sobre as competências orais (e, conseqüentemente, sobre a sua avaliação)" (Silva et al., 2011, p. 17). Sabemos que estas competências são fundamentais para o desempenho linguístico-comunicativo em diversas situações do quotidiano. Os alunos devem desenvolver competências no domínio da expressão oral sendo cada vez mais fluentes e proficientes na realização de diferentes práticas discursivas. Trata-se, pois, de desenvolver e estruturar plenamente a competência comunicativa dos alunos.

Desta forma, o nosso trabalho de investigação está organizado em duas fases: (i) análise do manual; (ii) implementação de uma oficina de oralidade.

Após o estudo dos pressupostos e dos conceitos teóricos e metodológicos do domínio do oral no programa de português, analisámos as propostas de atividade sobre o domínio referido, integradas num projeto editorial de Português de sexto ano de escolaridade. De seguida, seleccionámos uma atividade de expressão oral, cujo objetivo é desenvolver o oral formal, para ser implementada na aula com os alunos.

Ao longo da audição de um conto de Hans Christian Andersen, os alunos tomam notas para planificarem um texto oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial. No final, os alunos

apresentam o discurso oral, cujo resultado será intencional e estruturado, desde a fase da planificação à da avaliação.

A recolha dos dados foi feita em sala de aula, apresentando um carácter descritivo, em que as informações assumem a forma de palavras e gestos. Para tal, recorreu-se à gravação dos textos orais proferidos pelos alunos. A análise dos dados foi indutiva, não sendo regida por hipóteses previamente definidas e sem a preocupação de confirmar ou infirmar essas hipóteses.

3. Apresentação do Projeto Editorial

O projeto editorial que selecionámos para o nosso trabalho de investigação é o adotado no Agrupamento em que desenvolvemos a nossa atividade letiva, uma vez que os alunos que participaram no estudo têm acesso ao mesmo. Corresponde ao 6.º ano de escolaridade, 2.º ciclo de ensino básico, e foi elaborado de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico.

A informação relacionada com as principais características do Projeto Editorial são as que constam do Quadro 6.

Quadro 6. Características do Projeto Editorial.

Projeto Editorial	
Local e data de edição	Porto, 2012
Componentes do Projeto Editorial	(i) Livro do professor: inclui "Caixa de Ferramentas" com a sistematização dos conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua (CEL); (ii) Manual do aluno; (iii) Caderno de Atividades: exercícios e atividades com dois níveis de dificuldade, para uma gestão diferenciada dos conteúdos de ensino; (iv) <i>O Essencial do CEL</i> : minigramática prática com grande número de exercícios e os principais tópicos do CEL, que inclui <i>Põe-te à Prova</i> - provas-tipo de aferição; (v) Dossiê do Professor com: - Planificações: A - Anualização do Programa; B - Plano Anual; C - Planos das unidades didáticas do manual; D - Propostas de planos de aulas/unidades letivas; - Avaliação: A - Teste de diagnóstico; Testes de avaliação (2 níveis de dificuldades); B - Testes de Compreensão do Oral (2 níveis de dificuldades); C - Grelhas de avaliação; D - Propostas de resolução dos testes de Compreensão do Oral e dos exercícios propostos do Caderno de Atividades; - Materiais de acompanhamento didático: A - O ensino e a aprendizagem da escrita em língua materna; B - quatro Guiões de Leitura orientada; C - Grelhas de verificação (oralidade, leitura, escrita); D - Variedades do Português (transcrição de textos orais); (vi) CD-ÁUDIO: conjunto diversificado de documentos áudio destinados ao desenvolvimento de competências do domínio da oralidade; (vii) CD-PREMIUM: versão <i>premium</i> do manual interativo; (viii) CD-ROM DO ALUNO (facultativo): Guia de Estudo + <i>e-manual</i> do aluno, também disponibilizado <i>on-line</i> .

Tendo em conta os componentes elencados do projeto editorial selecionado, destacamos os relacionados com o oral: compreensão e expressão. Assim verificamos que na anualização do programa, as planificações das unidades didáticas tiveram em

conta os descritores de desempenho relacionados com as duas competências específicas do oral, relacionando-as com as restantes competências, com a especificação das tarefas nas ‘propostas de planos de aulas/unidades letivas’.

Uma vez que o programa está a ser implementado pela primeira vez neste ano de escolaridade, salienta-se a preocupação com o grau de dificuldade das tarefas de compreensão do oral sendo compreensível a opção pelo nível de complexidade dos exercícios propostos. Em relação à avaliação, o Projeto Editorial apresenta seis testes de compreensão do oral com dois níveis de dificuldades, cabendo ao professor a escolha dos exercícios (nível 1 ou nível 2) de acordo com a realidade dos alunos da turma.

Os recursos que o professor tem ao seu dispor neste projeto e que são referenciados na planificação das sequências didáticas constam nos materiais de apoio. Salientamos ainda o CD áudio, designado como um ‘conjunto diversificado de documentos áudio destinados ao desenvolvimento de competências do domínio da oralidade’ que inclui a gravação dos testes de compreensão do oral, a gravação das atividades de compreensão do oral e a gravação de alguns dos textos do manual.

3.1. Organização do manual

O manual do aluno está organizado em unidades didáticas, tal como o do professor. No manual do professor existem as ‘bandas laterais’ com soluções e/ou sugestões metodológicas, entre outras informações relevantes. A primeira corresponde a atividades de diagnóstico – Unidade 0 -, com atividades no âmbito da Compreensão do texto; Oficina de oralidade; Oficina de escrita e Oficina gramatical.

Seguem-se as seis unidades didáticas, identificadas através de um separador, com diferentes tipologias textuais e *oficinas*, sendo-lhes atribuídas um título e um tema aglutinador. Cada unidade tem um número diferente de sequências didáticas que variam entre as cinco sequências, na unidade 3, e as dez sequências, na unidade 6, como observamos no Quadro 7.

Quadro 7. Organização do manual.

Unidade	Título da sequência didática	Número de sequências por Unidade	Tema aglutinador
Unidade 1	<i>A Raposa Azul</i>	8 sequências didáticas	A diversidade
Unidade 2	<i>O Flautista de Hamelin</i>	7 sequências didáticas	A arte
Unidade 3	<i>A Gata Borralheira</i>	5 sequências didáticas	O amor
Unidade 4	<i>A Arca Voadora</i>	7 sequências didáticas	A ciência
Unidade 5	<i>O Lobo e o Cordeiro</i>	8 sequências didáticas	Direitos e deveres
Unidade 6	<i>A Carruagem e a Mosca</i>	10 sequências didáticas	Viagens e aventuras

Ao longo de todo o manual verificamos que as atividades para o desenvolvimento de cada competência são apresentadas em forma de *Oficina*, à exceção da Leitura, cujas tarefas são sempre intituladas 'Compreensão do texto'. Relativamente à oralidade, as atividades são de Expressão Oral ou de Compreensão do Oral.

Antes do índice, a rubrica "Como funciona o manual" é destinada a preparar o arranque do ano letivo, a dar a conhecer a estrutura do manual aos alunos e a ensiná-los a trabalhar com ele. O índice está organizado em quadros com o número da sequência, o nome da mesma, o texto e o respetivo autor, a página do manual, as competências e os conteúdos a abordar. Tem, ainda, o símbolo do CD, caso o texto esteja em versão áudio, e a indicação 'Ler+' que corresponde ao Plano Nacional de Leitura (PNL), caso seja uma obra recomendada. A seguir, surge uma lista com o índice de autores, os textos integrais (autor e título), os tipos de texto e o índice de conteúdos.

Salientamos que cada separador apresenta a atividade "Caderno de Leitura", correspondendo a sugestões de obras para leitura integral e atividades de prolongamento da leitura. Ao longo de cada sequência, os alunos contactam com excertos de livros cujas capas estão reproduzidas no respetivo separador. No final de cada uma, apresenta-se um teste de autoavaliação organizado em Compreensão do Oral, Compreensão do texto, Gramática e Expressão Escrita.

Na unidade 7, apresenta-se a "Caixa de Ferramentas" que contém a sistematização dos conteúdos do manual, seguida da secção "Autocorreção", com a resolução dos testes de autoavaliação.

Nas ‘bandas laterais’ do livro do professor, surgem a resolução dos exercícios, sugestões de atividades nas diversas competências, biografias de autores, transcrição de documentos áudio, o número da faixa do CD a ouvir, informações retiradas da *Internet* de acordo com o tema aglutinador e indicações que remetem para o caderno de atividades ou para apresentações em *PowerPoint*. Estas informações destinam-se a oferecer apoio ao docente, ampliando as propostas para os alunos, e criam a oportunidade de uma maior reflexão sobre as atividades propostas, principalmente as de ensino da linguagem oral. Ao longo de todas as sequências didáticas encontramos exercícios variados de treino do oral que os professores podem adotar na aula, tendo como objetivos diversificar as ‘Oficinas de Oralidade’.

Apresentamos, no Quadro 8, os conteúdos do manual relacionados com a oralidade.

Quadro 8. Conteúdos do manual relacionados com a oralidade (adaptado dos materiais de apoio ao projeto editorial).

Competência	Conteúdos	Páginas das unidades do manual
Compreensão do oral	Contexto	45, 60, 118, 173 -----
	Língua padrão Texto oral e texto escrito	88 -----
	Ouvinte	18, 28, 38, 51, 56, 65, 68, 84, 88, 90, 94, 96, 100, 104, 108, 122, 126, 146, 154, 156, 160, 182, 188, 198, 230 -----
Expressão oral	Ato	247 -----
	Atos de fala diretos e indiretos	66, 67, 89 -----
	Articulação, acento, entoação, pausa	44, 155 -----
	Frase interrogativa total e parcial	94, 106, 173, 192, 242 -----
	Registo de língua	167 -----
	Texto oral	18, 35, 36, 44, 88, 118, 137, 155, 173, 191, 194, 206, 211, 226 -----
	Variedades do português	88, 221 -----
	Texto conversacional	43, 44, 173 -----
	Locutor e interlocutor	27 -----

Neste quadro verificamos que, ao nível da Compreensão do Oral, o conteúdo que se salienta é o "Ouvinte" e, na Expressão Oral, o "Texto Oral".

Entende-se por *ouvinte* aquele que recebe/compreende os atos enunciativos produzidos pelo locutor, sem participar diretamente na interação discursiva. Para o desenvolvimento da compreensão do oral, é necessário, em primeiro lugar, ter uma boa capacidade de compreensão. No decorrer do processo, o ouvinte mobiliza a capacidade de receção de informação e de descodificação. Vai reconhecendo elementos da cadeia acústica, passando pela seleção de sons, palavras, expressões e ideias para as agrupar em unidades coerentes e significativas até à interpretação de todos eles de forma a restituir-lhes uma estrutura sintática e um valor comunicativo. Recebe e descodifica mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória. Por outro lado, o ouvinte pode antecipar o discurso do emissor, uma vez que infere significados através da linguagem não verbal ou elementos paralinguísticos.

Este constituirá o ponto de partida para as diversas atividades que constam no projeto editorial sobre o conteúdo "ouvinte", uma vez que ensinam a escutar, a reter e a registar a informação pertinente a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade.

Em relação ao "texto oral", quando o aluno é confrontado com a audição de um texto irá ativar uma série de conhecimentos prévios. Possui já um marco de referências (linguísticas, socioculturais, formais, entre outras) que facilitam a descodificação da mensagem. No entanto, é necessário que o aluno tenha consciência de que cada texto tem características próprias, pois não se trata de trabalhar apenas a capacidade de falar em geral, mas desenvolver o domínio dos géneros que apoiam as aprendizagens escolares (textos conversacionais, narrativos, expositivos, argumentativos, instrucionais, etc.) e também os géneros públicos no sentido mais amplo do termo (exposição, entrevista, debate, teatro, palestra, etc.).

É preciso promover o alargamento do vocabulário do aluno para que ele compreenda os discursos da escola, se integre plenamente na vida do grupo a que agora pertence e na comunidade de que faz parte, tendo em vista a importância assumida pelo domínio da palavra pública no exercício da cidadania.

3.2. As Oficinas de Oralidade

Ao longo do Projeto Editorial são apresentadas diversas 'Oficinas de Oralidade' relacionadas com as competências específicas da Compreensão do Oral e da Expressão Oral. Fizemos a distinção entre as oficinas relacionadas com cada uma das competências e sintetizámos, em quadros, as unidades e as páginas do projeto editorial correspondentes a cada conteúdo.

Na análise dos quadros identificaremos os descritores de desempenho e os resultados esperados prescritos no programa de português e tentaremos relacioná-los com os objetivos e os descritores de desempenho preconizados nas metas curriculares.

3.2.1. Compreensão do Oral

A oficina de oralidade da unidade 0 pressupõe que o aluno receba instruções específicas sobre a tarefa a realizar e os parâmetros de avaliação, para que possa intervir adequadamente. Tal como observamos no Quadro 9, o conteúdo é "ouvinte".

Quadro 9: Compreensão do Oral: escutar para aprender e construir conhecimento (adaptado da anualização do programa de português do projeto editorial).

Competência: Compreensão do Oral							
<i>Escutar para aprender e construir conhecimento</i>							
Conteúdos	Unidades / páginas						
	0	1	2	3	4	5	6
Ouvinte	---	---	65	100	---	---	---
	---	28	68	104	146	---	---
	---	---	---	---	---	182	---
	---	38	84	108	154	---	---
	18	---	---	---	---	188	230
	---	51	88	118	156	---	---
	---	---	---	---	---	198	---
	---	56	90	122	160	---	---
	---	---	96	126	---	---	---
Contexto	---	45	60	---	---	---	---
Língua padrão	---	---	88	---	---	---	---
Texto oral e texto escrito	---	---	88	---	---	---	---

Assim fornece-se aos alunos uma lista de adjetivos a referir, no âmbito das características físicas e psicológicas da turma em questão. No decurso da atividade, as

palavras escritas pelos colegas deverão dar o mote para a intervenção do aluno que se apresenta e se pronuncia sobre o que os outros escreveram a seu respeito, devendo "prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível executar tarefas diversificadas", como indica o descritor de desempenho do programa.

O professor poderá avaliar a qualidade da intervenção oral, tendo em conta os princípios reguladores da interação discursiva: (i) O aluno reagiu com clareza e correção ao que os outros escreveram sobre si? (ii) Cooperou com os colegas? (iii) Foi pertinente? (iv) Fez-se ouvir? (v) Não sobrepôs a sua intervenção à dos outros?

Esta atividade permitirá desbloquear mecanismos de interação oral e mobilizar saberes do conhecimento explícito em contexto de oralidade. Nesse sentido, poder-se-á, ainda, treinar a estruturação do discurso, de acordo com uma ordem lógica: introdução; desenvolvimento e conclusão. Com esta atividade pretender-se-á obter o seguinte resultado esperado do programa: "saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade."

Na oficina de oralidade da Unidade 1, o aluno ouve um excerto do texto que serviu de compreensão para a competência da leitura de forma a descobrir informações que ainda não possui acerca de uma personagem do texto, anotando-as, seguindo-se uma nova audição para correção.

Na oficina da terceira sequência didática, os alunos ouvem um trecho musical intitulado "Lisboa Antiga", de José Galhardo e Amadeu do Vale (1952) para completarem os espaços em branco com as palavras que faltam.

Com estas atividades pretende-se "utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida" ou, atendendo aos descritores de desempenho das metas curriculares, "sistematizar enunciados ouvidos".

Segue-se uma oficina, na quarta sequência didática, que leva os alunos a "distinguir traços específicos do oral". São apresentados três provérbios para descobrirem o sentido de cada um e, no final, devem associar as frases ao objetivo com que foram ditas, atendendo ao contexto. Esta oficina, como consta da 'banda lateral' do manual do professor, tem como finalidade trabalhar os atos ilocutórios para os quais John Searle formulou a seguinte taxonomia: (i) atos assertivos; (ii) atos diretivos; (iii) atos compromissivos; (iv) atos expressivos e (v) atos declarativos.

Na sétima sequência didática, os alunos ouvem uma notícia radiofónica difundida em 1941, a partir de Londres. De seguida, associam os elementos de uma primeira coluna aos de uma segunda, atendendo ao sentido do texto ouvido, e assinalam as afirmações verdadeiras através de deduções e inferências.

A primeira atividade da Unidade 2 corresponde também à fase da pré-leitura de um texto. Partindo da observação da ilustração, os alunos descrevem o que faz a personagem em primeiro plano e imaginam o contexto em que se terá dado o encontro com as restantes. Após a leitura do texto, os alunos verificam se as hipóteses que apresentaram estão corretas.

Ainda nesta unidade, os alunos sistematizam enunciados ouvidos através da *memória*, através da audição do poema "As Bruxas", de Manuel António Pina e cantado pelo Bando dos Gambozinos. Sem tirar quaisquer apontamentos, os alunos assinalam as respostas corretas. Ressalva-se que não estamos a "levar os alunos a memorizar definições de termos", pois trata-se de ativar estratégias de atenção seletiva, memória de trabalho e controlo do tratamento da informação. Depois de verificado o exercício, os alunos leem o poema, substituem palavras de acordo com as indicações, passando a atividade para a competência da escrita.

Na sequência dois é apresentada outra atividade de pré-leitura de um texto. Os alunos escolhem o "intruso" num conjunto de cinco palavras e indicam o campo lexical a que pertencem os quatro restantes. Após a audição do texto em registo áudio, devem acrescentar mais três palavras ao campo lexical permitindo a aquisição, o alargamento e o aprofundamento de outros.

A iniciar a sequência didática seis, surge uma atividade de tipologia igual à anterior (pré-leitura) em que os alunos irão concluir que, a partir da audição do terceiro parágrafo, a personagem principal vai experimentar sentimentos antagónicos – alegria/tristeza.

Na oficina seguinte, os alunos contactam com diferentes variedades do português e descobrem algumas características da língua padrão. No manual surgem cinco palavras, os alunos ouvem cinco registos orais recolhidos em várias regiões do nosso país e indicam a qual registo corresponde cada uma das palavras. Identificam a classe gramatical a que pertencem e ouvem novamente os registos orais para descobrirem o significado de cada uma, fazendo associações. De seguida, selecionam

expressões equivalentes, de acordo com as regras do português padrão e reescrevem frases, segundo as mesmas regras. De acordo com os descritores de desempenho do programa, esta oficina permite "detetar aspetos de diferenciação e variação linguística, precisando o papel da língua padrão."

Achamos pertinente salientar que, com as metas curriculares, os alunos apenas estão em contacto com autores lusófonos através do domínio da Educação Literária. Na lista de obras e textos indicados para o sexto ano de escolaridade, encontramos "Sophia de Mello Breyner Andresen (sel.) *Primeiro Livro de Poesia* (escolher 8 poemas de autores portugueses e 8 poemas de autores lusófonos)." Com o programa de português os alunos contactam com textos de autores lusófonos, inseridos no próprio manual com registo áudio, de forma a tomarem consciência das *variedades do português* existentes noutros continentes.

No início da sequência didática sete, os alunos começam por explicar o significado da expressão idiomática "ter memória de galinha." Depois, ouvem a leitura gravada do texto "A cruel história do Natal na capoeira", excerto de Manuel António Pina, e preenchem um quadro com as informações pedidas: personagens intervenientes; meses do ano que são referidos e dias do mês que são mencionados. Esta atividade permite "utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida", como consta nos descritores de desempenho do programa.

Na Unidade 3, primeira sequência didática, os alunos leem um excerto de um conto de Perrault e respondem a três questões. De seguida, ouvem a gravação do texto "O Batismo do Baile", de António Mota, para averiguarem semelhanças entre a menina do conto e a personagem feminina do texto.

Na rubrica "Antes de ler" os alunos são desafiados a procurar no dicionário o significado da palavra *cancioneiro*. A partir do título do livro donde foi retirado o poema apresentado nessa página, indicam que textos podem aí encontrar, i.e., no *Cancioneiro de músicas populares*. São apresentadas cinco palavras e pede-se aos alunos que completem o poema "Carrasquinha". No entanto, há apenas dois espaços para cinco palavras, havendo três a mais. Finalmente, ouvem a leitura gravada do poema e verificam se as duas palavras que selecionaram para os dois versos são as corretas.

Na sequência didática três, os alunos são convidados a contar o que sabem sobre a história da Gata Borralheira, registrando num quadro os elementos pedidos. Nas metas curriculares, esta atividade corresponde ao descritor de desempenho "tomar notas e registar tópicos". Seguidamente, ouvem a leitura gravada do texto "A Madrasta", de Teófilo Braga, para descobrirem algumas semelhanças.

Na sequência didática cinco, os alunos assinalam a opção correta para o significado da expressão idiomática "amor à primeira vista." Ouvem a gravação do texto "Romeu e Julieta", de Nicola Cinquetti, e preenchem os espaços em branco com as palavras que faltam.

Podemos concluir que o uso de *expressões idiomáticas* em oficinas de oralidade se torna bastante proveitoso, uma vez que permite ao aluno "explicitar o significado de expressões de sentido figurado". Partindo desta atividade, cabe ao professor definir propostas de trabalho, de modo a favorecer o desenvolvimento integrado de competências nos domínios da compreensão e expressão oral com o da escrita ou outra(s) competência(s).

Na Unidade 4, sequência didática quatro, os alunos esclarecem o que é um automóvel de *Fórmula 1* para o associarem às características do objeto que o rapaz referido no texto utilizou para se deslocar. De seguida, ouvem o texto gravado para descobrirem o objeto com poderes idênticos aos da arca voadora e o sítio para onde esse objeto se deslocou.

Na atividade da sequência didática seis, são apresentadas duas frases com a palavra "estrela" e os alunos devem identificar aquela em que a palavra significa *peessoa muito famosa* e aquela cujo significado é *astro fixo que tem luz própria*. Ouvem, depois, com o livro fechado, o poema "A lua foi ao cinema", de Paulo Leminsky, e preenchem o quadro com uma característica física da personagem a *estrela* e outra característica social da mesma.

Na sequência didática sete, os alunos observam a capa da obra *O Planeta Branco*, de Miguel Sousa Tavares, e procedem à análise dos aspetos paratextuais, salientando o contraste de cores e as formas. A partir dos dados observados, imaginam o tema do livro. A seguir ouvem um excerto gravado da obra e indicam o fator que impedia a comunicação entre a tripulação da missão Ítaca - 3000 e a Terra.

Passando à Unidade 5, sequência didática cinco, os alunos leem um pequeno excerto do livro *O Segredo do Rio*, de Miguel Sousa Tavares. Fazem uma pesquisa na internet para descobrirem qual é o maior rio que nasce em Portugal e completam um quadro com a identificação desse curso de água. A seguir, imaginam uma aventura vivida por cada um nesse rio e contam-na à turma. Finalmente, ouvem a leitura gravada do texto "O Segredo do Rio" para descobrirem a aventura que um rapaz viveu.

Numa tarefa da sequência didática sete, é apresentada uma lista com dois direitos e dois deveres dos cidadãos, numa coluna; noutra coluna, são apresentados quatro grupos a que se referem os direitos e deveres elencados. Os alunos devem fazer as associações entre a primeira e a segunda coluna. De seguida, ouvem o texto gravado "Alice do outro lado do espelho", de Lewis Carroll, e descobrem a sugestão que o Escaravelho deu depois de saber que Alice não tinha comprado bilhete para viajar de comboio.

Após a exposição das 'Oficinas de Oralidade' relacionadas com a competência específica da Compreensão do Oral, constatamos que, como afirmam Reis et al. (2009),

no 2.º ciclo, a comunicação oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados. Também neste domínio os alunos [...] terão de se confrontar com a necessidade de observar e elaborar critérios de desempenho; são estes que garantem eficácia e produtividade às atividades de escuta, de interação verbal e de exposição oral, bem como a consolidação de modalidades formais das mesmas. (p. 74)

Constatamos que o projeto editorial oferece um número significativo de 'Oficinas de Oralidade' em todas as unidades que o constituem, em particular na Unidade 2, fomentando o aprofundamento da gestão de situações de comunicação oral já iniciada no 1.º ciclo do ensino básico, tendo em conta o princípio da *progressão*.

No 2.º ciclo do ensino básico verificamos que as aprendizagens proporcionam a proficiência dos alunos, quer no modo oral quer no escrito, e que as oficinas de oralidade pretendem que os alunos atinjam os *resultados esperados* preceituados no programa de português:

- saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade;

- interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita;
- compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião. (Reis et al., 2009, p. 75)

3.2.2. Expressão Oral

Passamos agora à apresentação das 'Oficinas de Oralidade' do Projeto Editorial relacionadas com a competência de Expressão Oral. Como podemos verificar, elaborámos dois quadros tendo em conta as duas grandes *linhas orientadoras* desta competência:

- (i) Falar para construir e expressar conhecimento - Quadro 10;
- (ii) Participar em situações de interação oral - Quadro 11.

Em cada um dos quadros identificámos as unidades e as páginas do projeto editorial correspondentes a cada conteúdo.

Na análise dos quadros identificaremos os descritores de desempenho e os resultados esperados prescritos no programa de português e tentaremos incluir os objetivos e os descritores de desempenho preconizados nas metas curriculares.

Começamos por indicar o objetivo prescrito nas metas curriculares para o domínio da Oralidade: "produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência". Como aferimos no Quadro 10, este objetivo relaciona-se diretamente com a maioria da diversidade de atividades que constam do projeto editorial acerca do conteúdo "texto oral".

Quadro 10. Expressão Oral: falar para construir e expressar conhecimento (adaptado da anualização do programa de português do projeto editorial).

Competência: Expressão Oral							
<i>(i) Falar para construir e expressar conhecimento</i>							
Conteúdos	Unidades / páginas						
	0	1	2	3	4	5	6
Articulação, acento, entoação, pausa	---	44	---	---	155	---	---
Frase interrogativa - total e parcial	---	---	---	106	---	---	---
Texto oral	18	35	---	118	137	173	206
	---	36	---	---	155	191	211
	---	44	---	---	---	---	226

Segundo Reis et al. (2009),

nesta etapa, para além da fruição estética inerente, a leitura dos textos literários deve intensificar a curiosidade e o desejo de pensar e de conhecer e deve permitir que os alunos expressem a sua experiência racional e a sua vivência afetiva. Os textos literários deverão evidenciar a plasticidade verbal da língua e as suas potencialidades na criação de universos e na produção de sentido(s). (p.102)

Na oficina da Unidade 1, sequência didática dois, espera-se que o aluno aprenda a estruturar e a articular os diferentes momentos de uma exposição oral, partindo de um texto. Para planificar o texto oral deve seguir as etapas indicadas no manual: responde a questões; escolhe uma expressão de cada coluna para iniciar a apresentação do seu ponto de vista; continua a apresentação escolhendo palavras ou expressões dadas - marcadores discursivos - e de acordo com o plano apresentado. Desta forma o aluno planifica o texto oral, definindo tópicos de suporte a essa comunicação e, após efetuada a hierarquização da informação, prepara uma exposição oral sobre um tema dado, pensando numa introdução, num desenvolvimento e numa conclusão. Verificamos que temos uma atividade de treino, com todas as etapas definidas e bem estruturadas, para que o aluno seja autónomo na preparação de uma exposição oral. As metas curriculares apontam para o tempo máximo da apresentação oral - quatro minutos, com recurso eventual a tecnologias de comunicação, e, tal como o programa de português, valorizam os aspetos paratextuais - a adequação de movimentos, os gestos e a expressão facial, o tom de voz, as pausas, a entoação e o ritmo -, de forma a captar e manter a atenção de diferentes audiências.

Na Unidade 3, sequência didática dois, os alunos ouvem um *trava-línguas* e respondem às questões colocadas. De seguida fazem dois tipos de perguntas: interrogativas totais, com respostas fechadas de (i) sim ou (ii) não; interrogativas parciais, com respostas abertas, que não podem ser (i) sim nem (ii) não.

As atividades que integram *trava-línguas* são muito importantes e deveriam ser propostas em maior quantidade ao longo do 2.º ciclo do ensino básico. Segundo Freitas, Alves e Costa (2008),

em termos de metodologia de iniciação à leitura e à escrita, a questão que se coloca é a seguinte: devemos (1) *partir do som para chegar ao grafema* ou (2) *partir do grafema para chegar ao som*? Por ser a oralidade o modo que é

mais familiar à criança, devemos ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada. (p. 24)

No 1.º ciclo do ensino básico o professor deve implementar atividades variadas para treinar a capacidade de segmentação da cadeia de fala, usando estratégias adequadas e diversificadas. É neste ciclo que os alunos devem tomar consciência de que *oralidade* e *escrita* constituem dois sistemas autónomos, que, no entanto, estabelecem relações entre si. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução do alfabeto. "A primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, com o objetivo da promoção da consciência fonológica" (Freitas et al., 2008, pp. 9-10).

Entende-se como *consciência fonológica* "a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral", uma vez que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes.

Freitas et al. (2008) acrescentam que

sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na perceção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita. (p.10)

Uma vez que no 1.º ciclo do ensino básico os alunos já foram iniciados em formas de gerir situações de comunicação oral, no segundo ciclo do ensino básico consolida-se o domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e o estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita.

Consideramos assim que o projeto editorial deveria integrar mais atividades com *trava-línguas*, pois é no segundo ciclo que se estabilizam e se consolidam aprendizagens que garantem a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalização.

Acrescentamos que um dos *resultados esperados* relacionado com a competência de expressão oral do programa consiste em "produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade" (Reis et al., 2009, p. 76).

Na sequência didática quatro, os alunos observam imagens do filme *A Vida é Bela*, realizado e interpretado por Roberto Benigni. Respondem a três questões para concluir que o filme corresponde à época da II Guerra Mundial. Visionam a apresentação do filme para confirmarem ou corrigirem as respostas anteriores. A seguir relembram a história da Gata Borralheira e "contam oralmente a viagem que essa personagem e o seu príncipe encantado poderiam ter feito se tivessem partido num belo cavalo branco, após o baile em que se conheceram".

Passando à Unidade 4, sequência didática dois, os alunos vão treinar o reconto oral, usando a tomada de notas durante a leitura. Leem a sinopse do livro *A Rainha das Neves*, de Hans Christian Andersen, requisitam o livro e vão preenchendo o quadro, planejando o reconto com introdução, desenvolvimento e conclusão. No final fazem o reconto oral da história à turma, apoiando-se nos elementos que registaram no quadro.

Na oficina de oralidade da sequência didática seis, sugere-se que os alunos aprendam de cor o poema da página anterior, "A lua foi ao cinema", de Paulo Leminsky, e façam a sua interpretação dramatizada de acordo com instruções dadas relativamente às pausas, entoação e gestos. Propõe-se que recolham, de seguida, numa enciclopédia ou na *Internet*, informações sobre o tema "A primeira viagem do homem à lua", seguindo alguns tópicos, e apresentem oralmente as conclusões da pesquisa.

Na Unidade 5, sequência didática sete, os alunos observam a capa do livro com baralhos de cartas impressos na Real Fábrica de Cartas de Jogar. Escolhem uma personagem retratada numa delas e escrevem uma legenda relativamente a essa carta, partindo de quatro questões. A seguir imaginam que eram essa personagem e que falavam com uma outra retratada noutra carta, reproduzindo oralmente o discurso previamente preparado. Na avaliação da atividade é solicitado aos alunos para darem resposta (*Sim* ou *Não*) a um conjunto de questões de uma lista de verificação:

- (i) Adequei o discurso ao contexto?
- (ii) Utilizei vocabulário diversificado?
- (iii) Fui natural nos gestos e na entoação?
- (iv) Dirigi o olhar com naturalidade para o meu interlocutor?

Na oficina de oralidade da Unidade 6, sequência didática dois, os alunos visionam um excerto do filme *A Viagem de Gulliver a Lilipute e à Terra dos Gigantes*, de Georges Méliès, sendo-lhes solicitado para assinalarem as afirmações verdadeiras e as falsas, de acordo com os elementos observados no filme, e corrigirem as afirmações falsas. No exercício seguinte, surgem transcritas cinco frases do livro *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, que os alunos devem ordenar de acordo com o episódio de Gulliver em Lilipute. Visionam de novo o excerto do filme e respondem a duas questões. Por fim, imaginam uma aventura vivida por Gulliver na Terra dos Gigantes, a partir das imagens observadas, e sugere-se que dramatizem essa aventura com os colegas.

Na sequência didática quatro, os alunos irão exercitar o relato oral a partir de informações recolhidas num texto e numa imagem relacionados com a frota de Vasco da Gama, na viagem de Lisboa até à Índia. Como os navegadores portugueses passaram por aventuras muito distintas nos vários locais onde estiveram, os alunos escolhem uma de cinco situações apresentadas e relatam-na oralmente, de acordo com a imaginação.

Na última oficina de oralidade, sequência didática dez, os alunos visionam um excerto de uma reportagem sobre a série *O Dia do Regicídio* apresentada na RTP. À medida que vão visionando, registam as informações pedidas: (i) efeméride invocada; (ii) iniciativa a que se faz referência; (iii) título da série que está a ser rodada; (iv) época histórica retratada nessa série. A autocorreção do exercício é feita com um novo visionamento da reportagem, em que os alunos corrigem ou confirmam as suas respostas.

Tal como o referido acerca do quadro anterior, apresentamos aquele que corresponde à segunda *linha orientadora* da competência de Expressão Oral:

(ii) Participar em situações de interação oral.

No Quadro 11 identificámos as unidades e as páginas do projeto editorial correspondentes a cada conteúdo.

No domínio da Oralidade das metas curriculares temos como objetivo *compreender e apresentar argumentos*. Em relação aos descritores de desempenho, os alunos devem (i) identificar argumentos que fundamentam uma opinião (ii) justificar pontos de vista (iii) construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra

argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, propostos pelo professor.

Quadro 11. Expressão Oral: participar em situações de interação oral (adaptado da anualização do programa de português do projeto editorial).

Competência: Expressão Oral							
<i>(ii) Participar em situações de interação oral</i>							
Conteúdos	Unidades / páginas						
	0	1	2	3	4	5	6
Locutor e interlocutor	---	27	---	---	---	---	---
Texto conversacional	---	44	---	---	---	173	---

Na oficina da sequência didática um, Unidade 1, os alunos são convidados a apresentar argumentos acerca das vantagens e desvantagens de se ser filho único. São-lhes dados alguns marcadores textuais, como “eu acho que” e “para mim”, de forma a ajudá-los a construir as razões, justificando ou defendendo o seu ponto de vista. Este exercício constituirá um ponto de partida para a escrita de um texto de opinião.

A oficina da sequência didática quatro tem como finalidade a apresentação de um texto conversacional, a partir de tópicos. Os alunos descrevem o quadro “Os Jogadores de Cartas” (1890-1892), de Paul Cézanne, preparando, em seguida, o texto oral a partir dos elementos descritos e atendendo aos tópicos fornecidos. Representam a situação e avaliam-na através da lista de verificação em relação à adequação da linguagem, aos gestos, à entoação e ao contexto. De seguida, planificam a continuação da conversa mediante outros tópicos, dramatizam-na e avaliam-na noutra grelha, de 1 a 5.

Na Unidade 5, sequência didática três, os alunos visionam o excerto de uma reportagem sobre António Torrado, autor da obra *O Mistério da Cidade de Hic-Hec-Hoc*, e assinalam, de entre cinco afirmações, apenas as verdadeiras. Como na reportagem o escritor responde à pergunta de uma criança, ouvem de novo a resposta e imaginam a pergunta. Depois, tendo em conta a sequência pela qual as informações são apresentadas na resposta de António Torrado, os alunos ordenam as frases de 1 a 6. Finalmente, os alunos preparam questões que gostariam de colocar ao escritor, num fórum de conversação, *v. g.*, sobre o livro *O Mistério da Cidade de Hic-Hec-Hoc*, de acordo com as seguintes instruções: (i) formula questões abertas (*O que pensa*

de...?) e questões fechadas (*Gosta de...?*); (ii) estabelece o número de questões e ordena-as; (iii) adequa as questões ao entrevistado, selecionando vocabulário claro, rigoroso e diversificado.

Tendo em conta o programa de português, espera-se que os alunos (i) interajam com espontaneidade e à-vontade em situações informais de comunicação e (ii) forneçam um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou grupo, em situações mais formais.

Como consta nos *resultados esperados*, verificamos que as atividades propostas no projeto editorial visam (i) relatar ocorrências, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, com algum grau de formalidade e (ii) apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada.

Salientamos que as seis oficinas que a seguir referiremos, integradas nas fichas de autoavaliação final de cada unidade, em vez de serem apresentadas como atividades de ‘Antes de ler’ e ‘Compreensão do Oral’ deviam ser anunciadas como atividades de *pré-leitura*, pois "na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido" (Reis et al, 2009, p. 70).

Tendo em conta esta definição, verificamos que as seis oficinas têm a finalidade de preparar os alunos para a leitura e compreensão do texto e não se destinam à avaliação da Compreensão do Oral, como acontece com a maioria das atividades que integram a categoria ‘Antes de ler’.

Na primeira ficha de autoavaliação, a tarefa apresentada pretende preparar os alunos para a pré-leitura: ouvem a leitura gravada do texto “Uma História à Solta na minha Rua”, de António Torrado, e copiam as afirmações verdadeiras para o caderno diário.

Na segunda ficha de autoavaliação, os alunos ouvem a leitura gravada do texto “A menina coração de pássaro”, de Luísa Dacosta, e preenchem o quadro com informações do texto, identificando a personagem, o espaço e o tempo.

Na rubrica ‘Antes de ler’ da terceira ficha de autoavaliação, os alunos fazem a pré-leitura: ouvem a leitura gravada do texto "Uma história de amor", de Álvaro

Magalhães e preenchem as informações quanto às personagens e ao sentimento que as unia.

Na quarta ficha de autoavaliação, os alunos ouvem a leitura gravada do texto "Galileu à luz de uma estrela", de José Jorge Letria, e completam uma frase lacunar com as quatro palavras em falta.

Na ficha de autoavaliação número cinco, os alunos ouvem a leitura gravada do texto "Uma assembleia curiosa", de Lewis Carroll, e completam o quadro com os elementos indicados: (i) nomes de dois animais; (ii) nome de uma personagem histórica.

Finalmente, na sexta ficha de autoavaliação, os alunos ouvem a leitura gravada do diálogo incluído no texto dramático "Em casa do infante", de Sophia de Mello Breyner Andresen e respondem a duas questões: (i) quantas personagens conversam?; (ii) de que falam estas personagens?

Pelo exposto, pensamos que não há dúvida de que se trata de atividades de *pré-leitura*, uma vez que são apresentadas da mesma forma que as tarefas designadas como "Antes de ler" da leitura de diferentes tipologias textuais.

4. Procedimentos da Investigação

Antes de seleccionarmos a atividade de expressão oral do projeto editorial destinada a desenvolver o oral formal, colocámos a seguinte questão aos alunos: "Quais as estratégias que utilizas quando tens de fazer uma apresentação oral?"

Esta questão teve como objetivo pedir aos alunos que fizessem uma reflexão sobre o modo como concretizam uma oficina de oralidade e que mobilizassem conhecimentos prévios para que a atividade fosse bem sucedida, tendo em conta as experiências sobre oficinas de oralidade que traziam do quinto ano de escolaridade e as oficinas implementadas até ao momento.

Os alunos responderam por escrito (exceto dois alunos com *necessidades educativas especiais*). Após a análise de conteúdo das respostas dadas que constam do **Anexo 1**, podemos constatar que os alunos "criaram" várias categorias para explicarem a forma como organizam uma apresentação oral. No Quadro 12 expomos a lista das mesmas, o número de alunos que referiram determinada(s) categoria(s) - identificados de A1 a A15 - e a respetiva percentagem.

Quadro 12. Categorias de estratégias na apresentação oral - criadas pelos alunos no Anexo 1.

Aluno	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	N.º	%
Decorar o texto	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-	X	-	X	X	X	8	53%
Organizar o discurso	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	3	20%
Saber utilizar a voz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	1	6,6%
Mudar de voz	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	13,3%
Falar alto	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	6,6%
Usar gestos	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	6,6%
Organizar as tarefas	-	X	-	X	X	X	X	-	-	X	-	-	X	-	-	7	46,6%
Explicar bem	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	2	13,3%
Não criar conflitos nem confusões; não rir	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	2	13,3%
Autoconfiança	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	3	20%

Clarificamos que não transcrevemos na íntegra as respostas de todos os alunos, como podemos verificar no Anexo 1. Selecionamos, nalguns, as expressões que considerámos corresponder às estratégias por eles utilizadas numa apresentação oral.

Analisando o Quadro 12, verificámos que os alunos utilizam, na maioria, os verbos *decorar* (53%) e *organizar* (as tarefas em grupo - 46,6%) - ou termos relacionados -, recorrendo à preparação/planificação e à memorização, estando implícito o 'rigor'. Sintetizando, tal como referem Silva et al., (2011), os alunos realizaram um "trabalho explícito intencional e estruturado", tendo em conta o grau de formalidade da produção oral.

Exemplificamos o acima exposto com alguma expressões usadas pelos alunos no Anexo 1: "saber as falas de cor e salteado" (A1); "decoro as minhas falas" (A4); "tento decorar o que tenho a dizer" (A6); "decorar os papéis" (A9); "decoro o texto que está no papel" (A11); "saber o que vamos apresentar de cor" (A13); "decorar o texto" (A14); "texto: decorar" (A15). A organização do trabalho colaborativo também é citado por alguns alunos: "preparo um trabalho em grupo organizando-o com os meus colegas e depois apresentá-lo" (A2); "discutir o texto entre todos" (A4); "ensaiamos e apresentamos" (A5); "combinamos falas" (A6); "organização na distribuição das tarefas; cooperação entre o grupo" (A7); "ter organização" (A10); "distribuímos os papéis por todos" (A13).

Em relação aos elementos suprasegmentais (ênfase expressivo, dicção, velocidade) e não verbais (imagem e atitude, olhar, gestos) referidos no Quadro 5 por Cros e Vilà (2003), averiguamos que poucos alunos mencionam estes aspetos, *v.g.*, "em algumas falas mudo de voz" (A4); "falo alto; mudo de voz, faço gestos" (A6); "sem haver conflitos e confusões" (A7); "não rir" (A9); "saber utilizar a voz" (A13).

Observamos ainda que três alunos revelam *autoconfiança*, usando expressões como "não estar nervoso" (A8); "realizar a tarefa com sucesso" (A12); "sou capaz/sou confiante"; "tenho a certeza que tiro boa nota" (A15). Possivelmente estas expressões remetem-nos, de certa forma, para a avaliação dos seus desempenhos.

A partir das respostas dos alunos, concluímos que, maioritariamente, eles têm a noção da necessidade de planificar uma atividade de expressão oral e da forma como devem organizar as tarefas, entre eles, antes de a apresentarem à turma, respeitando o modelo indicado na Figura 4.

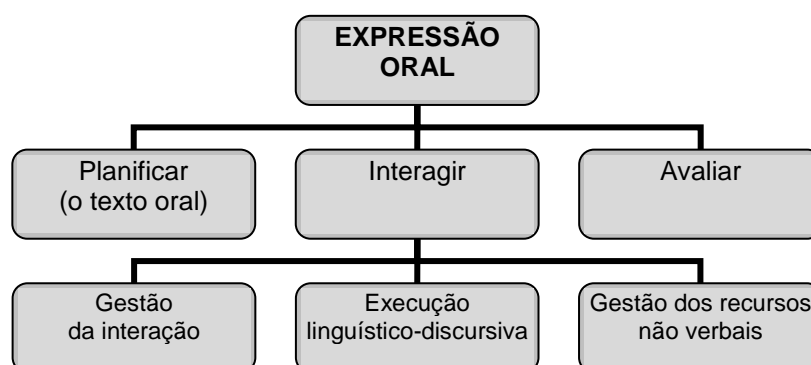


Figura 4. Modelo de Expressão Oral Formal simplificado (a partir da figura 3).

Desta forma, podemos realçar que os alunos reconhecem que a produção exige a distinção entre dois aspetos diferentes: o da *planificação* e o da *execução*.

Lugarini (2003) afirma que

o primeiro processo consiste na formação de um plano mental em que se encontram especificadas todas as informações que serão expressas no enunciado. O segundo, na realização de ordens motrizes que permitem produzir a sequência de sons correspondente à frase que se quer produzir. (p. 117)

Esclarecemos ainda que não houve critérios para a escolha da oficina de expressão oral do projeto editorial aplicada aos alunos. Limitámo-nos a seguir a planificação trimestral elaborada no início do ano letivo para o sexto ano de escolaridade, coincidindo com o momento da recolha de informação para iniciarmos o nosso estudo e tentar dar resposta às nossas questões de investigação.

4.1. Implementação da Oficina de Oralidade

A oficina implementada em sala de aula para o nosso estudo, no ano letivo 2012/2013, encontra-se na Unidade 4, sequência didática dois, do projeto editorial. A tarefa consiste em treinar o reconto oral com a ajuda de apontamentos tomados durante a audição da leitura.

A escolha da turma onde aplicámos a oficina foi aleatória. A mesma era constituída por dezassete alunos - seis raparigas e onze rapazes -, e três destes beneficiavam de *necessidades educativas especiais*, motivo para ser uma turma com

um número reduzido de alunos. Tendo em conta as características destes três alunos, verificámos que não conseguiram registar muitos tópicos da história. Acrescentamos que os alunos da turma eram provenientes de aldeias dos arredores do agrupamento de escolas onde lecionámos.

O Quadro 13 apresenta a planificação geral da sequência didática. Destacamos a competência foco - *Expressão Oral* - e a *linha orientadora* "Falar para construir e expressar conhecimento". Elencámos os descritores de desempenho associados à mesma assim como as competências de processo relacionadas com a articulação horizontal: *Compreensão do Oral e Escrita*.

A duração estimada foi de três blocos de noventa minutos cada, perfazendo um total de cento e oitenta minutos, e a sequência didática teve a finalidade de avaliar, nos alunos, a proficiência no reconto oral, usando os recursos inseridos neste quadro.

Quadro 13. Planificação da sequência didática "A Arca Voadora".

Nome da sequência: <i>A Arca Voadora</i> (Mota, 2012)	
Contexto/Projeto: Reconto Oral (i) Falar para construir e expressar conhecimento	
Ano de escolaridade: 6.º ano	Duração estimada: 3 blocos de 90' = 180'
Competência foco: <i>Expressão Oral</i>	
Descritor(es) de desempenho * Produzir textos orais: - combinar com coerência uma sequência de enunciados; - distinguir com clareza uma introdução e um fecho; - captar e manter a atenção de diferentes audiências (adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação, do acento e do ritmo); - apoiar-se em recursos audiovisuais, informáticos ou outros.	
Articulação horizontal Competências de processo * <i>Compreensão do Oral</i> ; * <i>Escrita</i> .	Recursos • Conto <i>A Rainha das Neves</i> , de Hans Christian Andersen; • Imagens do livro; • Projetor; • Gravador.

Tendo em conta que a atividade envolve não só descritores de desempenho da competência foco - *Expressão Oral* - mas também das competências de processo - *Compreensão do Oral e Escrita* -, verificamos que, para além dos desempenhos, há conhecimentos prévios e conteúdos associados que os alunos devem dominar, tal como experiências de aprendizagem e metodologias de trabalho que têm de mobilizar para que o resultado seja o melhor possível.

Segundo Reis et al. (2009),

a aprendizagem constitui um 'movimento' apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza. Admite-se que certos componentes programáticos sejam retomados, em níveis de dificuldade crescente e sempre em sintonia com a necessidade de se manter uma forte articulação entre ciclos, mas com o cuidado de evitar repetições injustificadas. (pp. 9-10)

Especificamos agora os procedimentos que adotámos em cada um dos momentos da implementação da oficina.

No primeiro bloco, os alunos leram a sinopse do livro *A Rainha das Neves*, de Hans Christian Andersen, que consta no manual, analisaram a capa e registaram no caderno diário os aspetos paratextuais. Seguidamente, a professora leu a história, acompanhada da projeção das imagens do conto, enquanto os alunos tiravam apontamentos, fazendo a seleção da informação capítulo a capítulo. Organizámos os alunos em pares e, uma vez que a história é composta por sete capítulos, foram envolvidos na oficina catorze alunos. Os que beneficiavam de *necessidades educativas especiais* também foram integrados em diferentes pares. Cada *grupo* (de dois ou três alunos) escolheu um capítulo para procederem à comparação da tomada de notas acerca do mesmo.

No segundo bloco, com os grupos organizados, os alunos elaboraram o 'texto oral', tendo em conta as anotações de cada um, completando-as e/ou reformulando-as de acordo com as do(s) colega(s) (Anexo 2 - 2a a 2g). Depois do texto produzido e tendo em conta a apresentação do produto final, os alunos distribuíram entre eles a parte do capítulo que iriam apresentar à turma. Salienta-se que, nesta última fase, os três alunos com *necessidades educativas especiais* não quiseram assumir o papel de locutor.

No terceiro bloco, cada aluno apresentou a sua parte do reconto à turma, acompanhado também da projeção das imagens do livro, fazendo-se o registro, concomitantemente, em suporte áudio. No final de todas as apresentações cada par fez uma reflexão, autoavaliando-se, obtendo o *feedback* dos restantes colegas e da professora.

5. Análise e discussão dos resultados

Em relação à planificação do texto oral, verifica-se que cada par de alunos teve a preocupação de comparar os seus apontamentos e notas para organizarem o suporte escrito (**Anexo 2 - 2a a 2g**), contendo as palavras-chave da história, havendo

- (i) progressão temática com informação pertinente, v.g.: "No dia seguinte Gerda perguntou a Kay se queria ir brincar, mas ele disse-lhe que não, porque ia andar de tremó para a cidade." (2b), "Durante todo o inverno Gerda não parou de chorar, porque ninguém encontrava o seu amigo Kay." "Depois de chegar a primavera Kay ainda não tinha voltado." "De repente apareceu uma velha senhora apoiada numa bengala." (2c), "Gerda despediu-se da sua amiga nesse mesmo dia e partiu para a Lapónia." (2e);
- (ii) os alunos recorrem a conectores diversificados de tempo e de sequencialização muito variados, v.g.: "um belo dia..." (2a), "...no inverno...", "no dia seguinte...", "enquanto...", "entretanto..." (2b), "durante todo o inverno...", "depois de chegar...", "mais à frente...", "de repente...", "mas um dia..." (2c), "então..." (2d), "a certa altura...", "por fim..." (2e), "depois de terem...", "de seguida..." (2f), "a seguir...", "ao entrar...", "...quando ela..." (2g);
- (iii) asseguram a manutenção de cadeias referenciais através de substituições nominais e pronominais, v.g.: "...e os seus alunos...", "o diabo adorava aquilo..." (2a), "...para se verem um ao outro..." (2b), "diziam-lhe...", "deitou os sapatos, mas eles vieram ao pé dela..." (2c), "esqueceu-os..." (2d), "mataram-no..." (2e), "a mulher disse-lhe..." (2f), "havia-lhe tirado...", "e o rapaz ao vê-la..." (2g);
- (iv) pontuam de forma sistemática, pertinente e intencional, v.g.: "Gerda pensou «vou subir para este barco»", "A menina começou a chorar, as lágrimas caíram na roseira e ela começou a rebentar." (2c), "Devido ao frio, a cor do seu rosto e das suas mãos era azulada, mas ele não dava por isso, pois a rainha das neves, com um beijo..." (2g).

Após a recolha da informação através da gravação do texto oral dos alunos de cada capítulo do livro proceder-se-á, de seguida, à sua análise crítica tendo em conta a especificidade da problemática e dos objetivos do estudo.

Analisando os textos orais - **Anexo 3**: Transcrição dos capítulos através do registo áudio -, constata-se que os alunos negociaram a gestão interacional, i. e., cederam o *turno* da palavra no momento que acharam o mais adequado para que o

período de interação fosse equitativo. Assim, cada par teve tempo para preparar o seu texto oral.

Partindo para a fase da elocução, evidencia-se a falta de controlo sobre os aspetos linguístico-discursivos, tais como:

- (i)** imprecisões e confusões lexicais, *v.g.*: "...uns punham-se nos olhos das pessoas e quando elas viam..." (aluno B), "Entretan... enquanto tava a andar de trenó ele..." (aluno D), " 'tão Gerda entrou no barco e o barco cada vez mais se afastava." (aluno F), "...a carruagem passava uma escura floresta onde viviam lá os ladrões..." (aluno I), "...lançou-lhe os braços até ao pescoço contente." (aluno N);
- (ii)** falta de concordância, sintaxe truncada e frases incompletas, *v.g.*: "...outros punham-se no... nos óculos..." (aluno B), "...onde lhe pôs um... um estilhaço no cora... no olho e no coração." (aluno D), "... a menina subiu as escadas depressa foi dar ao quarto da princesa tinha duas camas em forma de lírio..." (aluno H);
- (iii)** falta de estratégias para tornar o discurso mais comunicativo e mais agradável;
- (iv)** falta de controlo sobre os elementos suprasegmentais (ênfase expressivo, dicção, velocidade, etc.) e não verbais (imagem e atitude, olhar, gestos, etc.);
- (v)** falta de integração coordenada destes elementos no discurso.

Tendo como objetivo fazer a apresentação do texto oral de forma "decorada" - como é notória no aluno A (capítulo I) -, nenhum aluno usou qualquer papel com tópicos que o ajudassem na organização das ideias e na produção de um discurso fluente e bem estruturado.

Analisando o desempenho do aluno B (capítulo I), constata-se que:

- (i)** as interrupções no discurso são sucessivas, havendo pouca sequencialidade, coerência e coesão, *v.g.*: "Eh... o ... os... eles... queriam tirar a bondade de Deus e... e dos seus... queriam tirar a bondade de Deus e dos seus por isso...", "...alguns com o... também no...";
- (ii)** a própria postura do aluno não é séria, manda calar os ouvintes provocando o riso: "cala-te... [risos]...", "que até a sua barriga quase rebentava [risos]..."
- (iii)** usa o oral informal, *v.g.*: "...o diabo queria aquilo e ele próprio ria-se muito, pá...";
- (iii)** a dicção e a articulação ficam comprometidas com as imprecisões que se verificam ao longo do discurso, assim como as várias hesitações.

Em relação ao aluno H (capítulo IV), as sucessivas interrupções no discurso subsistem desde o início, quando faz referência ao pássaro:

(i) os ouvintes riem-se, interrompem o colega, imitam uma gralha: "A gralha respondeu [interrupção, risos]... A gralha respondeu que não sabia nada. Disse também que [interrupção]... [impercetível]... [imitação da gralha]... um dia apareceu um menino em cima de um cavalo [impercetível]... [pausa longa]...";

(ii) também o aluno G transforma o texto oral do aluno H numa mistura de interrupções, pausas evitáveis e num discurso quase impercetível: "[o aluno G interage com os ouvintes]... a menina subiu as escadas depressa foi dar ao quarto da princesa tinha duas camas em forma de lírio... [pausa]... Gerda chorou e confirmou que Kay não estava lá. No dia seguinte deram-lhe [impercetível]... roupas valiosas e cavalos [impercetível]... [interrupção]... e partiu".

O aluno M (capítulo VII) evidencia falta de preparação do texto oral:

(i) começa por anunciar o capítulo: "Sétimo capítulo...";

(ii) os ouvintes interrompem-no: "As paredes do palácio [interrupção: fala mais alto... mais alto", seguindo-se vários comentários;

(iii) questiona-se a si próprio ao longo da sua intervenção: "...a cor do do rosto e das suas mãos era... era azulado... mas ele não dava por isso, pois... pois o quê? [risos, comentários];

(iv) surgem imprecisões no discurso: "A Rainha das Neves deu um beijo [pausa com interrupções; impercetível]... tirar a sua cor azulada [comentários]... Kay não sentia nada e depois [impercetível]...";

(v) a turma interage com o aluno: "...aquilo não o afetava [pausa longa, a turma interage com o aluno M, criticando-o e dizendo que não percebiam chinês, entre outros comentários]...".

No final das apresentações a professora projetou o Quadro 14 e cada par refletiu sobre a sua intervenção, autoavaliando-se oralmente de 1 a 5 em cada um dos subparâmetros especificados no mesmo. Os restantes alunos e a professora também se pronunciavam, de forma a chegarem a um consenso sobre a pontuação a atribuir.

Apresenta-se, a seguir, o quadro acima referido com os três parâmetros a avaliar - *expressão corporal*, *voz*, *discurso* - e os respetivos subparâmetros, assim como a pontuação atribuída a cada grupo.

Quadro 14. Verificação da expressão oral - Exposição.

Parâmetros Grupos	Expressão corporal	Voz					Discurso			Total
	Postura/Gestos	Dicção	Articulação	Intensidade	Pausas	Ritmo	Pertinência das ideias	Sequencialização do discurso	Coerência e coesão do discurso	
I	3	5	5	4	5	5	4	5	5	41
II	3	4	3	4	4	4	4	5	5	36
III	3	4	3	4	4	4	5	4	4	35
IV	2	3	3	3	2	3	3	2	3	24
V	3	4	3	3	4	4	3	3	4	31
VI	3	4	4	3	4	4	4	4	4	34
VII	2	3	2	2	3	2	3	2	3	22

Verifica-se que o grupo I obteve o número maior de pontos. No entanto, após a análise que se fez anteriormente acerca do desempenho do aluno B (capítulo I) e lendo as respectivas transcrições pode concluir-se que os alunos não foram imparciais em relação à apresentação do texto do(s) colega(s).

Os locutores apoiaram-se apenas na *memória* para fazerem a apresentação, apesar de lhes ter sido dado tempo para prepararem o texto oral. Este devia ser construído durante o ato comunicativo evitando as interrupções por parte dos ouvintes. Visando o sucesso da comunicação, os locutores, dependendo do fluir da interação, reformularam frases, interromperam-se, repetiram mais de uma vez o mesmo fragmento de discurso e autocorrigiram-se, alcançando pouco sucesso ao longo da comunicação.

Sintetizando, apesar do texto oral ter sido planificado, verifica-se que o resultado foi **(i)** fragmentado; **(ii)** incompleto; **(iii)** pouco elaborado e **(iv)** houve predominância de frases curtas, simples ou coordenadas.

Relativamente ao desempenho dos alunos nos capítulos II, III, V e VI, salienta-se que, no global, foi *satisfatório*, havendo um discurso calmo com pausas adequadas e intencionadas, i. e., em vez de perderem tempo a estruturar os enunciados, os interlocutores preocuparam-se com o tempo, o tom e o ritmo das frases.

Transcreve-se um excerto de cada capítulo referido:

Capítulo II

Havia numa cidade dois meninos... hum... dois meninos. O Kay e a Gerda que eram muito amigos. Eh... eles gostavam de brincar com as flores no jardim. Eh... no inverno aqueciam moedas no fogão para descongelarem a janela e se verem um ao outro.

Capítulo III

Durante todo o inverno Gerda não parou de chorar porque o seu amigo Kay não voltara [pausa]. Quando Gerda passava na rua todas as pessoas diziam que Kay tinha morrido [pausa]. Chegou a primavera e Kay ainda não tinha voltado [pausa longa]. Gerda não queria acreditar.

Capítulo V

A bandida decidiu então arranjar-lhe uma rena que sabia o caminho para a Lapónia. Então nesse... a menina nesse mesmo dia despediu-se da sua amiga e partiram nesse mesmo momento para a Lapónia. Por fim chegaram [palmas e comentários].

Capítulo VI

Pararam em frente de uma casinha velha onde estava uma velhinha. A menina apresentou-se à senhora e a senhora apresentou-se à menina. Gerda muito triste contou-lhe a sua história... e... e a mulher disse-lhe que a Rainha das Neves vivia na Finlândia a cem léguas dali até lá [pausa]. Como a velhinha não tinha papel onde pudesse escrever rabiscou numas peles secas de bacalhau, que era para depois a menina entregar à finlandesa [pausa]...

Quanto à expressão corporal, os alunos foram avaliados entre 2 e 3, uma vez que apresentaram o texto oral com alguma inibição e um certo nervosismo perante a turma. Os locutores preocuparam-se mais com o texto do que com a postura corporal, encostando-se ao quadro ou colocando as mãos atrás das costas e olhavam para o seu par com o intuito de dar e/ou receber alguma segurança e confiança.

5.1. Considerações finais

Santomauro (2010), citada por Maria (2011), salienta a importância de ensinar gêneros orais na escola com os propósitos de **(i)** expor os nossos alunos a uma variedade de textos orais e **(ii)** instrumentalizá-los com as habilidades e técnicas necessárias para a reprodução desses textos orais em situações reais de comunicação. Além disso, a mesma autora critica a forma como o ensino da oralidade é realizado na escola.

Segundo a autora (citada por Maria, 2011),

embora o ensino da língua oral esteja previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) há mais de uma década, essa prática está longe de ser prioridade. Ela é confundida com atividades de leitura em voz alta e conversas informais, que não preparam os contextos de comunicação. (p. 40)

É necessário criar, na escola, contextos de produção para os gêneros do oral na sociedade (entrevistas, debates, seminários e outros) em que se determina quem é o público, o que vai ser dito e como. Foi este o propósito da Oficina de Oralidade apresentada pelos alunos, orientando-os na preparação da situação de comunicação com base na planificação para que vislumbrem que a gramática da língua falada possui as suas próprias convenções que, por sua vez, são tão complexas quanto as da escrita.

Neste balanço final da investigação, pode considerar-se que a proposta de atividade aplicada em sala de aula com os alunos contribuiu para o desenvolvimento do oral formal, uma vez que mais de 50% dos alunos que apresentaram o seu trabalho à turma evidenciaram algum domínio desse tipo de registo. Certifica-se, ainda, que o projeto editorial contém diversas atividades que constituem um desafio para os alunos no que respeita ao trabalho sobre o oral formal em sala de aula, delineadas de forma bem estruturada desde a fase da planificação à da avaliação.

Avaliando o contributo desta atividade para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, constata-se que a proposta do projeto dá resposta, no global, ao que se pretende do trabalho sobre o oral formal. Vale a pena referir que, na sua maioria, os alunos mostram que desenvolveram a capacidade de planificar trabalho a pares e que dominam alguns dos mecanismos da reprodução do texto oral e do registo oral formal.

Com o trabalho realizado, conclui-se que é no plano da execução linguístico-discursiva que se evidenciam as maiores dificuldades dos alunos. Nesse

sentido, é preciso investir na etapa de planificação da produção do texto oral e no treino da sua execução, contemplando questões diretamente relacionadas com a capacidade de produzir textos coesos e bem sequenciados onde a progressão temática esteja diretamente relacionada com o cumprimento dos princípios da coerência textual. É necessário continuar a insistir nestas práticas na aula de Português no intuito de preparar os alunos para comunicarem em diversos géneros do oral na sociedade.

5.2. Limitações do estudo e novas perspetivas de pesquisa

Tendo como referência o enquadramento teórico do estudo, a escolha e a implementação da oficina, a análise e a interpretação dos dados, é pertinente traçar alguns apontamentos sobre as limitações do estudo e novas perspetivas de pesquisa.

As atividades que visam a apresentação de textos orais dependem, sem dúvida, dos alunos da turma e dos seus contextos socioeconómicos. No entanto, deve insistir-se em tarefas que visem o desenvolvimento da oralidade, pois tanto o oral como a escrita partilham das mesmas características de produção. Para que os alunos desenvolvam a sua competência comunicativa na língua materna, para além de serem exigidos enunciados completos e bem estruturados, devem preocupar-se ainda com o tom, o tempo, o ritmo das frases e a expressão corporal.

Qualquer que seja a realidade dos alunos, é fundamental que se implementem atividades do domínio da oralidade. Introduzimos, aqui, a expressão "domínio da oralidade" uma vez que as Metas Curriculares juntam as duas competências do programa - *Compreensão do Oral e Expressão Oral* -, com objetivos, descritores de desempenho e tarefas específicas para os domínios, com o intuito de reforçar a interdependência entre as duas dimensões.

Desta forma, as perspetivas de pesquisa que se sugerem centram-se em atividades do domínio da oralidade, tendo em conta o Programa de Português do Ensino Básico e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Considera-se que, na planificação e na organização do ensino será necessário criar situações de ensino e aprendizagem envolvendo o plano da execução linguístico-discursiva, uma vez que é neste plano onde os alunos evidenciam maiores

dificuldades. Neste sentido, é preciso investir na etapa de planificação da produção do texto oral e no treino da sua execução, preparando os alunos para se apoiarem em planos de apresentação, com notas e indicações que funcionem como bons pontos de apoio e de condução do discurso oral preparado. Não se trata de investir na ação "decorar o texto", mas na ação "apoiar-se em notas escritas para dizer o texto".

BIBLIOGRAFIA

- Alves, S. (2009, novembro). *Programa de Português do Ensino Básico - a competência específica de Expressão Oral*. Comunicação apresentada na Ação de Formação Contínua "Formação para os Novos Programas de Português do Ensino Básico", Centro de Formação EDUFOR, Mangualde.
- Andersen, H. C. (1999). A Rainha das Neves. In *Contos de Natal* (pp. 5-31). Sintra: Everest Editora, Lda.
- Atalaia, L., Rebelo D., Delgado-Martins M. R. (1978). *Linguagem Oral e Ortografia*. Lisboa: INIC.
- Balula, J. P. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português* (Tese de Doutoramento). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Balula, J. P. (2009). Da leitura à escrita: a tomada de notas (TDN) como estratégia. In M. L. Dionísio, J. A. Brandão de Carvalho e R. V. Castro (Eds.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIED.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1982). *Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- Brito, A. (1999). A problemática da adoção dos manuais escolares. Critérios de reflexão" In *Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: MEC.
- Cabello, M. (2001). La Comprensión y la Expresión Oral. *Revista Cervantes*, 0 (marzo), 67-93.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1999). "Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares". In R. V. Castro (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Atas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares* (pp. 189-195). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Choppin, A. (1991). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Civallero, E. (2009). *Tradición Oral: Oralidad: la palabra hablada*. Recuperado em 2012, novembro 2, de <http://tradicionaloral.blogspot.pt/2007/09/oralidad-la-palabra-hablada.html>
- Claudino, S. (2010). Manuais escolares de Geografia: O esvaziamento dos propósitos pedagógico-didáticos dos programas? In J. B. Duarte (org). *Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?* (pp. 69-102). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Cros, A. & Santasusana, M. V. (2003). "Os usos formais da língua oral e o seu ensino". In C. Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 91-107). Porto: ASA Editores.
- Custódio, P. B. (2009). Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra, Revista Científica*, 2 (novembro), 147-160.
- Custódio, P. B. (2010). O novo Programa de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Orientações e Perspetivas. *Exedra, Revista Científica - Atas do I EIELP*, 9 (março), 235-244.
- Dias, A. P. (2007). Uma identidade fragmentária. In C. Reis (org.). *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 121-125). Lisboa: ME-DGIDC.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, R. (coord.) Viegas, A. S., Batalha, J., Pignatelli, M. L. & Henriques, M. (2009). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Faria, V. M. S. (2009). *Oralidade na aula de Línguas: Desenho de Materiais*. Dissertação de Mestrado) Porto: Universidade do Porto.
- Fernandes, H. C. S. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didática*. Porto: Edições ASA.
- Fernández, Y. T. (2005). Para una Aproximación Gnoseológica, Didáctica y Psicosocial del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Comunicación Oral en el ELE. Espéculo. *Revista de estudios literarios*. Recuperado em 2012, novembro 8, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/oralele.html>

- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In Cole & Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didática do "saber falar" e do "saber ouvir". In C. Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 109-149). Porto: ASA Editores.
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo*, 1, 5-14.
- Maria, B. C. V. (2011). Reflexões sobre o ensino das modalidades escrita e oral: uma via de mão dupla? *Revista UNIABEU Belford Roxo*, 6 (4), 37-49. Recuperado em 2012, dezembro 3, de <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/89>
- Martins, M. E. O. (2012). *Manuais e Transversalidade da Língua Portuguesa na Leitura. Um estudo no Ensino Básico* (Tese de Doutoramento). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Maugeri, C. (2009). *Oralidad Y Escritura: ¿prácticas en pugna?* Recuperado em 2012, novembro 2, de <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/oralidad-y-escritura-practicas>
- Mota, A. (2012). *Pretextos 6*. Porto: Areal Editora.
- Pedro, E. R. (1996). Interação Verbal. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (Orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 449-475). Lisboa: Caminho.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências é virar as costas aos saberes?* (pp. 1-5). Recuperado em 2013, fevereiro 17, de http://coinfr.asa.pt/upload/competencias_02_ppcafz48.pdf
- Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 95-123.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e Funções do Manual Escolar de Língua Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 1-8). Recuperado em 2012, novembro 9, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf>

- Rego, B., Gomes, C. A. & Balula, J. P. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 129-138). Montargil: AEPEC.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Reis, C. (2007). Recomendações. In C. Reis (org.). *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 237-243). ME-DGIDC.
- Santanusana, M. V. (2004). Actividad Oral e Intervención Didáctica en las Aulas. *Revista Electrónica Internacional*, 12 (otoño), 113-120. Recuperado em 2012, novembro 5, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>
- Santanusana, M. V. (coord.), Ballesteros, C., Castellà, J. M., Cros, A., Grau, M., Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Oral – Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: DGIDC.
- Silva, L. M. (2000). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. Viana (Orgs.). *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares* (pp. 359-368). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M., J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Sim-Sim, I., Dias, A. P., Castro, R. V. & Pinto, P. F. (2007). Professor de português: que identidade? (pp. 117-148). In C. Reis (org.). *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. ME-DGIDC.
- Sousa, H. F. C. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didática*. Porto: Edições ASA.
- Tusón, A. (2003). Iguais perante a língua, desiguais no uso. In C. Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 73-89). Porto: ASA Editores.

- Viegas, F. (2014, maio). *Programa de Português e Metas Curriculares: lidar com a mudança*. Comunicação apresentada nas Jornadas Pedagógicas da Associação de Professores de Português "Programas e Metas Curriculares de Português nos Ensinos Básico e Secundário", Porto.
- Vieira, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa Editores.

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro /// Com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pela lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Circular n.º 7/2000, do DEB /// Contribuição para a formação cívica e democrática dos alunos.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro /// retificado pela Declaração de Retificação n.º 4 -A/2001, de 28 de Fevereiro – Aprova a revisão curricular do ensino básico.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto /// Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho /// Regulamenta a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e empréstimo de manuais escolares.

Portaria n.º 1628/2007, de 28 de dezembro /// Define os procedimentos para a adoção formal e divulgação da adoção de manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas.

Despacho n.º 29864/2007, de 27 de dezembro /// Regulamenta os procedimentos de creditação para avaliação dos manuais escolares e de avaliação para certificação.

Despacho n.º 415/2008, de 4 de janeiro /// Define a entrada em vigor, a partir do ano letivo de 2008/2009, do regime de avaliação e certificação dos manuais escolares, nos termos e condições previstas.

Portaria n.º 42/2008, de 11 de janeiro /// Indica as disciplinas/áreas curriculares em que não há lugar à adoção de manuais escolares.

Despacho n.º 13173-A/2011, Diário da República, 2.ª série – n.º 189, de 30 de setembro de 2011 /// Especificação dos critérios de avaliação para certificação.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro /// Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho /// Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro /// Estabelece um procedimento especial simplificado de avaliação e certificação de manuais escolares novos a avaliar previamente à sua adoção no ano letivo de 2013-2014, nas disciplinas para as quais foram homologadas metas curriculares.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro /// Define o calendário da implementação das Metas Curriculares das áreas disciplinares e das disciplinas constantes do anexo I ao presente despacho, do qual faz parte integrante, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos.

ANEXOS

Anexo 1

Explicações dos alunos sobre estratégias na Oficina de Oralidade.

"Quais as estratégias que utilizas quando tens de fazer uma apresentação oral?"

A1 "... saber as falas de cor e salteado, fazer de conta...".

A2 "Eu preparo uma ficha de leitura assim: saber qual é o título, editora, autor, ilustrador e primeira edição. Ao fim leio qual é a minha parte favorita e também explico a história. Eu preparo um trabalho em grupo organizando-o com os meus colegas e depois apresentá-lo".

A3 "Tentar organizar bem; realizar as tarefas dadas".

A4 "Decoro as minhas falas; em algumas falas mudo de voz; discutir o texto entre todos".

A5 "... em 1.º lugar escolhemos as personagens...; em 2.º... fazemos as falas e aonde se vai passar a ação; em 3.º lugar ensaiamos e em último lugar apresentamos".

A6 "Tento decorar o que tenho de dizer; falo alto; mudo de voz; faço gestos; combinamos falas".

A7 "Organização na distribuição das tarefas; cooperação entre o grupo, sem haver conflitos e confusões".

A8 "Não estar nervoso; ler bem o texto para conseguir explicar tudo muito bem; ter tudo bem organizado para toda a gente perceber".

A9 "Não rir e decorar os papéis...".

A10 "... ter organização".

A11 "Decoro o texto que está no papel; faço um resumo pequeno...; às vezes comento o meu trabalho com colegas; decoro o texto com os meus colegas...".

A12 "... realizar a tarefa com sucesso...".

A13 "Se for um livro: 1 - título; 2 - parte de que gostei mais; 3 - resumo da história toda; explicar imagens. Se for trabalho em grupo ou individual: 1 - saber utilizar a voz; 2 - saber o que vamos apresentar de cor; 3 - distribuimos os papéis por todos; 4 - comentar o papel de cada um por todos".

A14 "Decorar o texto, saber interpretá-lo...".

A15 "1 - leio com atenção; 2 - texto: decorar; 3 - sou capaz/sou confiante; 4 - tenho a certeza que tiro boa nota".

Anexo 2

Textos orais dos alunos (versão conjunta).

Anexo 2a

1 I Capítulo

2
3 ~~Um~~ Um belo dia, o diabo construiu um
4 espelho que todas as coisas que nele refletissem
5 ficavam feias (pois as coisas eram bonitas).

6 O espelho metia às paisagens bonitas uma
7 aparência feia com ar de espinofres cozidas.

8 Bastava ter uma coisa que não ficasse
9 bem para ficar pior e os pensamentos bons fi-
10 cavam maus.

11 O diabo divertia-se, tinha uma escola de
12 bruxaria e os seus alunos contavam tudo sobre
13 o espelho fazer aquelas coisas às cidades e às pessoas.

14 Os demónios queriam tirar a bondade de Deus
15 e do céu por isso elevaram-se tanto com

16 o espelho rindo-se e o espelho caiu na terra
17 onde se partiu em milhões de fragmentos, mas o pior

18 era que cada fragmento tinha o mesmo poder
19 que o espelho inteiro. E há outra coisa, havia

20 fragmentos que entravam nos olhos das pessoas vendo tudo
21 ao contrário, outros alojavam-se no coração das ~~deuses~~

22 pessoas congelando-os e havia outros pedacos que
23 se metiam nos ouvidos e quando se punham os ou-
24 dos as pessoas sentiam-se mal.

25 O diabo adorava aquilo e ria-se muito.

A Rainha das Neves 2^o capítulo

Havia numa aldeia muito pobre dois meninos o Key e a Verda. Eram muito amigos. Os dois amigos gostavam de brincar com as flores no jardim.

Eles no Inverno acasiam moedas no fogão, para fazerem buracos na janela para se verem um ~~ao~~ outro.

Key viu um floco de neve a transformar-se numa mulher muito bela, que possuía um estilhasso ^{de estalido} no olho e no coração.

No dia seguinte Verda perguntou a Key se queria ir brincar, mas ele disse-lhe que não, porque ia andar de trem para a cidade.

Enquanto estava a brincar ele perdeu o seu trem ao da Rainha das Neves.

Entretanto a Rainha das Neves deu-lhe um beijo que o fez esquecer o amigo Verda.

3º Capítulo:

Nomes: Gerda e Kay

Durante todo o inverno Gerda não parou de chorar, porque ninguém encontrava o seu amigo Kay.

As pessoas que passavam por Gerda diziam-lhe que o seu amigo tinha morrido, mas Gerda não queria acreditar.

Depois de chegar a Primavera Kay ainda não tinha voltado.

Gerda teve uma ideia de ir atirar os seus sapatinhos ao rio em troca de lhe darem o seu amigo Kay, porque Gerda pensava que tinha sido o rio que tinha levado Kay.

Gerda deitou os sapatos, mas eles vieram ter ao pé dela.

Gerda pensou "Vou subir para este barco." Então, Gerda subiu e o barco cada vez mais se afastava e ela ficava com medo, começou a chorar e a gritar.

Mais a frente chegou a um pomar de cerejeiras que tinha uma casa com janelas vermelhas e azuis. Gerda reparou que estavam dois sobrados de madeira a guardar a casa.

De repente apareceu uma velha senhora apoiada numa bengala.

Gerda contou tudo a velha senhora só que a velha senhora não tinha visto Kay.

De repente a velha começou a pentear Gerda e fez com que Gerda se esquecesse de Kay.

Gerda passou a viver naquele lugar com a velha senhora.

(anexo 2c - continuação)

Mas um dia Gerda reparou que no chapéu só havia uma rosa. Foi ver ao jardim e não havia rosas.

A menina começou a chorar, as lágrimas caíram na roseira e ela começou a rebentar. Gerda beijou as rosas e lembrou-se do seu amigo Kay e do jardim de sua casa.

Anexo 2d

A rainha das menses capítulo 4

O mundo estava frio frio e havia neves, a memima tinha de passar pois tinha os pés em friada.

Então, apareceu uma gralha e era muito curiosa. Perou à sua frente e perguntou-lhe o que é que ela "fazia ali".

A memima contou-lhe a sua triste história. E se tinha visto a Grak. Não sei mãe, mãe sei mãe.

No reino onde nos encontramos, vive uma princesa: inteligente, ela viu todos os direções do mundo, mas esqueceu-os...

No terceiro dia apareceu uma memimo amchi me do cavalo tembo a cartezga que era inteligente o memimo.

A princesa pediu para a levar até lá.

Levou a princesa por uma escada secreta, que foi para o quarto da princesa.

Tinha duas camas em forma de lírio.

Gerda chorou.

No dia seguinte deram-lhe um coche dourado, e deram-lhe xalufas valiosas e cavalos.

Anexo 2e

Capítulo 5:

A porta alta da carroçagem ultrapassava uma escura floresta onde viviam os ladrões que se atravessaram a frente do cochio e mataram-no, e obrigaram a menina a descer.

A filha do chefe do quadrilha levou Gerda e contou-lhe a sua história. A pequena bandida levou Gerda para um sítio onde havia muitos animais de várias espécies.

Gerda conta à pequena bandida a história sua e do seu amigo Kay. De repente apareceu um coelho que contou a Gerda que tinha visto Kay na carroçagem da Rainha das Neves. A bandida decidiu então enviar-lhe uma rama que sabia o caminho para a Lapónia. Gerda despediu-se da sua amiga nesse mesmo dia e partiu para a Lapónia. Por fim chegaram à Lapónia.

6º capítulo

- Passaram em frente de uma casinha Velha, e ali onde estava uma velhinha. A memima apresentou-se à senhora e a senhora apresentou-se à memima.

A Genda muito triste contou-lhe a sua história, e a mulher disse-lhe que a rainha das meras vivia na filandria e que eram los legos da qui até lá. Mas a velhinha não tinha papel onde pudesse escrever ^{umas palavras} para uma filandesa mas rabiscou em peles secas de bacalhau para a memima ler e enganar. Depois de terem tido comido Genda atou o bacalhau à senhora. A Genda agradeceu a Velhinha pela hospitalidade.

E lá foram de viagem e chegaram à casa da tal filandesa. Só que ela teve de bater na chaminé porque a casa não tinha porta. A Genda deu-lhe a pele do bacalhau para a tal senhora ler. A filandesa teve que ler 3 vezes as palavras que a Velha tinha-lhe escrito. Como a senhora aproveita tudo deitou a pele do bacalhau na panela para cozer.

De seguida a negra contou tudo à filandesa. A mulher disse que era verdade que Kay estava com a rainha das meras. A filandesa disse para a negra ficar no arleto e a memima foi buscar as pedras e as luras. De seguida a memima ficou no arleto e os flocos de neve ficaram cada vez maiores. A memima começou a rezar e o seu bilito transformou-se em merseiro, ficou cada vez mais preto e apareceram anjos e os flocos foram combatidos.

A Genda arrepiou para encontrar Kay, a sua amiga da dala -lhe forças para ^{ela} avançar.

2º - Capítulo → As paredes do palácio pareciam feitas de mármore flutuante e as portas e as janelas pareciam também de ventos ceotambos.

Neste palácio, por dentro parecia haver 100 salas.

Devido ao frio, a Cor do seu rosto e das suas mãos era acinzentada mas ele não dava por isso pois a saia das mãos, com um beijo havia-lhe tirado a sensação acinzentada de frio. Hay não sentia nada e parecia que aquilo não o afetava.

A seguir para se entreter tentava mentar pedações de gelo e fazer figuras com pedações.

Foi então que a enorme Grampea a grande porta do palácio.

Ao entrar na grande sala viu logo a rapariga, e ao velo correu até de e lançou-lhe os braços até ao pescoço contente. E a rapariga ao velo também abraçou-o contente.

Nas assegeiras Hay encontrou outra bela surpresa era a gorda, gorda com lágrimas nos olhos desatou a abraçar os braços de Hay. Mas quando ela chorou as suas lágrimas espalharam-se pelo peito de Hay até a fetaram o coração e assim desbrumando o estalado introduzido no coração de Hay até Hay descongelar.

Anexo 3

Transcrição dos capítulos através do registo áudio

Capítulo I

Aluno A: "Um belo dia o diabo construiu um espelho que onde as coisas bonitas se refletissem ficavam feias. Eh... às... às paisagens bonitas o espelho refletia nelas e ficavam feias com ar de espinafres cozidos. Eh...bastava ter uma coisa bonita, ou uma coi... uma coisa um bocadinho feia para ela ficar ainda pior. E o diabo tinha uma escola de feitiçaria onde os alunos dele começavam a... a falar uns com os outros sobre o espelho que ele conseguia... pelo poder dele conseguia destruir cidades e pessoas."

Aluno B: "Eh... o ... os... eles... queriam tirar a bondade de Deus e... e dos seus... cala-te... [risos]... queriam tirar a bondade de Deus e dos seus por isso... elevaram-se, elevaram-se... [impercetível]... até que deixaram cair o espelho que se estilhaçou e depois os pedaços na terra [impercetível]... alguns com o... também no... [impercetível]... arei... areia e isso era pior porque cada pedaço tinha o poder do espelho, uns punham-se nos olhos das pessoas e quando elas viam... [impercetível]... ao contrário, outros punham-se... alojavam-se nos corações das pessoas que ficavam gelados como blocos de gelo, ou... outros punham-se no... nos óculos e quando as pessoas punham sentiam-se mal, o diabo queria aquilo e ele próprio ria-se muito, pá... que até a sua barriga quase rebentava [risos]..."

Capítulo II

Aluno C: "Havia numa cidade dois meninos... hum... dois meninos. O Kay e a Gerda que eram muito amigos. Eh... eles gostavam de brincar com as flores no jardim. Eh... no inverno aqueciam moedas no fogão para descongelarem a janela e se verem um ao outro."

Aluno D: "Kay é que [impercetível]... um floco de neve para transformar-se numa... numa bela mulher onde... onde lhe pôs um... um estilhaço no cora... no olho e no coração. No dia seguinte Gerda foi... foi perguntar ao Kay se queria andar de... de trenó. Mas ele respondeu que não porque ia andar com os miúdos da cidade. Entretan... enquanto tava a andar de trenó ele... ele atou... ele atou... o seu trenó a um

trenó maior, que era o da rainha das neves. Enquanto ela... entretanto ela deu-lhe um beijo e esqueceu-se da su... da su... da sua amiga Gerda [palmas]."

Capítulo III

Aluno E: *"Durante todo o inverno Gerda não parou de chorar porque o seu amigo Kay não voltara [pausa]. Quando Gerda passava na rua todas as pessoas diziam que Kay tinha morrido [pausa]. Chegou a primavera e Kay ainda não tinha voltado [pausa longa]. Gerda não queria acreditar. Depois de... [interrupção] Gerda teve uma ideia, de atirar os seus sapatos preferidos ao rio. Mas... porque pensava que o rio tinha levado o seu amigo Kay [interrupção]. Mas Gerda atirou p´ra... os sapatos, mas os sapatos voltaram a vir."*

Aluno F: *" 'tão Gerda entrou no barco e o barco cada vez mais se afastava. Mais à frente Gerda che... chegou a um pomar de cerejeiras que... que tinha uma casa com janelas vermelhas e azuis... e uma va... e tinha dois soldados de madeira a guardarem a casa e depois tinha uma mulher em que estava [interrupção] a quem Gerda contou a sua história. Depois a... a... a... a velha senhora penteou Gerda, fez com que ela se esquecesse do seu amigo Kay... he... depois mais... um dia dois dias passados... Gerda reparou que no cha... que no chapéu só havia uma rosa, então Gerda foi ao jardim, também eh... as rosas estavam todas secas, depois a Gerda começou a chorar de tristeza, as lágrimas caíram na terra da... da roseira e essas começaram a rebentar. Depois Gerda beijou as rosas, lembrou-se do seu amigo Kay e do jardim de sua casa [palmas e comentários]."*

Capítulo IV

Aluno G: *"A terra estava fria [impercetível]. A menina tinha parado pois tinha os pés em ferida. Então apareceu uma gralha muito curiosa. À sua frente perguntou-lhe o que estava ali a fazer. A menina contou-lhe a sua triste história... [pausa longa, barulho, comentários]..."*

Aluno H: *"A gralha respondeu [interrupção, risos]... A gralha respondeu que não sabia nada. Disse também que [interrupção]... [impercetível]... [imitação da gralha]... um dia apareceu um menino em cima de um cavalo [impercetível]... [pausa longa]... [o aluno G interage com os ouvintes]... a menina subiu as escadas depressa foi dar ao quarto da princesa tinha duas camas em forma de lírio... [pausa]... Gerda chorou e confirmou*

que Kay não estava lá. No dia seguinte deram-lhe [impercetível]... roupas valiosas e cavalos [impercetível]... [interrupção]... e partiu."

Capítulo V

Aluno I: "A certa altura a carruagem passava uma escura floresta onde viviam lá os ladrões que se atravessaram à frente do coche... que se atravessaram à frente do coche. Mataram o cocheiro e e e... obrigaram a menina a descer."

Aluno J: "A filha do chefe [impercetível]... levou Gerda que lhe contou a sua história. A pequena bandida [interrupção]... levou a menina para um sítio onde havia [impercetível]... animais, de várias espécies. De repente apareceu um corvo que contou a Gerda que... tinha visto Kay na carruagem da Rainha das Neves."

Aluno I: "A bandida decidiu então arranjar-lhe uma rena que sabia o caminho para a Lapónia. Então nesse... a menina nesse mesmo dia despediu-se da sua amiga e partiram nesse mesmo momento para a Lapónia. Por fim chegaram [palmas e comentários]."

Capítulo VI

Aluno K: "Pararam em frente de uma casinha velha onde estava uma velhinha. A menina apresentou-se à senhora e a senhora apresentou-se à menina. Gerda muito triste contou-lhe a sua história... e... e a mulher disse-lhe que a Rainha das Neves vivia na Finlândia a cem léguas dali até lá [pausa]. Como a velhinha não tinha papel onde pudesse escrever rabiscou numas peles secas de bacalhau, que era para depois a menina entregar à finlandesa [pausa]... eh... depois de terem comido tanto e beberem a menina agradeceu a hospitalidade à velhinha e... e seguiram viagem."

Aluno L: "Chegaram à tal casa da finlandesa. Só que teve de bater à porta, porque a casa da finlandesa não tinha... tinha... tiveram de bater na chaminé porque a casa da finlandesa não tinha... não tinha porta [pausa com interrupções]... não tinha porta. Gerda deu a pele de bacalhau para a finlandesa ler. Só que a finlandesa teve que ler três vezes as palavras que a velha lhe tinha escrito [pausa]... Como a senhora... depois a senhora deitou a pele de bacalhau na pane... panela para comer. A mulher disse que era verdade, que Kay estava com a Rainha das Neves. A finlandesa disse para a rena ficar no arbusto e a menina foi buscar as botas e as luvas. De seguida a menina ficou sozinha... e os flocos de neve... ficaram cada vez maiores. A menina

começou a rezar e o seu hálito transformou-se em nevoeiro que ficou cada vez mais denso. Apareceram anjos e os flocos foram combatidos. Gerda avançou para encontrar Kay, pois a sua amizade deu-lhe... deu-lhe esperança para avançar [palmas]."

Capítulo VII

Aluno M: "Sétimo capítulo... As paredes do palácio [interrupção: fala mais alto... mais alto (comentários)]. As paredes do palácio pareciam feitas de neve... flutuante... e as portas e as janelas pareciam também ventos cortantes. No palácio, por dentro, parecia haver cem salas... devido ao frio... a cor do do rosto e das suas mãos era... era azulado... mas ele não dava por isso, pois... pois o quê? [risos, comentários]. A Rainha das Neves deu um beijo [pausa com interrupções; impercetível]... tirar a sua cor azulada [comentários]... Kay não sentia nada e depois [impercetível]... aquilo não o afetava [pausa longa: a turma interage com o aluno M, criticando-o, pois não percebiam chinês, entre outros comentários]..."

Aluno N: "A seguir [os comentários continuam]... a seguir para se entreter, tentava montar pedaços de gelo e fazer figuras com os pedaços. Foi então que a menina transpôs a grande porta do palácio. Ao entrar na grande sala Gerda viu logo um rapaz e ao vê-lo correu e lançou-lhe os braços até ao pescoço contente. Gerda com lágrimas nos olhos desatou a chorar nos braços de Kay. Quando ela chorou as suas lágrimas espalharam-se pelo peito de Kay que afetaram o coração. E assim destruiu os estilhaços introduzidos [interrupção; comentários]... Kay chorou [interrupção; comentários; risos]... Kay chorou quando saiu o estilhaço do olho e assim abraçou Gerda, reconhecendo-a [comentários; palmas]."