

**guião de
implementação do
programa de
português do ensino básico**



oral

Ficha Técnica

Edição

Ministério da Educação
Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autores

Fátima Silva
Filomena Viegas
Isabel Margarida Duarte
João Veloso

Diretor-Geral

Fernando Egídio Reis

Organização

DSDC - Equipa de Português

Conceção e execução gráfica

Isabel Espinheira

ISBN

978-972-742-344-6

Lisboa, novembro de 2011

Oral

Guião de Implementação do Programa

Fátima Silva

Filomena Viegas

Isabel Margarida Duarte

João Veloso

Nota prévia

À semelhança do que foi feito relativamente a outras competências específicas contempladas pelo novo programa de Português, o presente documento reúne um conjunto de reflexões, de sugestões de trabalho e de sugestões de leitura para que os professores se sintam apoiados na sua aproximação a mais uma dessas competências: no caso vertente, no trabalho em torno do desenvolvimento das competências orais em língua materna.

As considerações enunciadas nas primeira e segunda partes do guião pretendem oferecer algumas pistas para aprofundamento da reflexão necessária à consolidação de estratégias de treino do oral criativas e efetivas.

As atividades sugeridas na terceira parte devem ser entendidas como propostas de trabalho que terão de ser necessariamente adaptadas a cada situação pedagógica concreta, em função, nomeadamente, das características de cada turma e dos recursos disponíveis em cada escola.

A lista de leituras sugeridas que encerra o documento não é uma lista exaustiva. Trata-se, antes, de uma relação de algumas leituras fundamentais sobre a matéria desenvolvida em todo o texto e que os professores devem ver como um ponto de partida, não como uma lista fechada, para um estudo mais aprofundado da questão central do treino das competências orais na aula de Português.

Índice

Introdução e Considerações Preliminares	9
Primeira Parte: Tópicos para reflexão e aspetos envolvidos no treino do oral	13
1. Tópicos para Reflexão	14
2. Aspetos Envolvidos no Treino do Oral	19
Segunda Parte: A competência oral e o novo Programa de Português	26
1. A competência oral e as funções do professor de Língua Portuguesa	27
2. O oral na matriz comum aos três ciclos	27
3. Orientações gerais para os três ciclos	28
4. Orientações específicas para cada ciclo	29
5. Conhecimento explícito do oral	30
Terceira Parte: Exemplos de atividades a desenvolver no treino do oral	34
Recomendações gerais para o planeamento, execução e avaliação das atividades de compreensão e de expressão oral	36
Primeiro Bloco de Atividades: Treino das Capacidades Articulatorias e Prosódicas	38
Atividade 1 - Reprodução de textos fonicamente enriquecidos	39
Atividade 2 - Produção de textos escritos que obedecem a restrições fónicas ou gráficas explícitas	42
Atividade 3 - Produção de contornos entoacionais	45
Segundo Bloco de Atividades: Treino das Capacidades de Compreensão do Oral	48
Atividade 1 - Treino da escuta	49
Atividade 2 - Escuta para construção de conhecimento (sílabas métricas)	55
Atividade 3 - Treino da escuta (atenção global e seletiva)	60
Atividade 4 - Audição comentada de diversas amostras dialetais do Português Europeu	66

Terceiro Bloco de Atividades: Treino das Capacidades de Expressão Oral	69
Atividade 1 - Análise e produção de um relato oral (crónica radiofónica)	70
Atividade 2 - Preparação de uma exposição oral formal	79
Atividade 3 - Exposição oral formal	82
Quarto Bloco de Atividades: Treino das Capacidades de Interação Baseadas na Expressão Oral	85
Atividade 1 - Debate	86
Atividade 2 - Análise crítica de uma produção oral em português	89
Bibliografia Sugerida	92

Introdução e Considerações Preliminares

Enquadramento geral: o grafocentrismo cultural das sociedades contemporâneas e alguns preconceitos correntes acerca das realizações orais

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.

Tradicionalmente, o ensino da língua materna (e, talvez em menor escala, o das línguas estrangeiras) consistiu de forma quase exclusiva no treino das capacidades escritas e na reflexão metalinguística assente nas produções escritas e materializada em produtos igualmente escritos. Exercícios tradicionais como a cópia, o ditado e a redação tomam a escrita como o ponto de partida, o ponto de chegada e o veículo único da configuração linguística. Os exercícios de análise gramatical partem, na escola tradicional, quase só de exemplos escritos – e são normalmente respondidos por escrito. No que toca à construção e à análise de texto, verifica-se o mesmo paradigma grafocêntrico: existe quase sempre uma assimilação estrita e direta da língua à sua realização escrita; as classificações tradicionais de texto (texto publicitário, texto literário, texto técnico, texto jornalístico, etc.) tomam em consideração, frequentemente, apenas o texto escrito.

Na abordagem a outras vertentes linguísticas, como a questão dos registos de língua, assistimos à mesma insistência na representação gráfica dos produtos verbais. Manuais e outras propostas de trabalho são pródigos em sugestões de exercícios cujo objetivo é *reescrever* conteúdos fazendo-os variar em função de condicionamentos como a formalidade/informalidade da relação entre interlocutores, por exemplo.

Ao abrigo desta visão predominantemente grafocêntrica dos fenómenos “língua” e “linguagem”, geram-se ainda alguns pontos de vista muito correntes, sem grande fundamentação teórica ou metodológica (como pretendemos fazer ver ao longo deste guião), como os que passamos de seguida a enumerar. Muitas vezes invocados como argumentos para se evitar, na aula de língua materna, uma exploração mais sistemática, deliberada e explícita da dimensão oral da expressão linguística, eles traduzem-se em generalizações inexatas como as seguintes:

- as realizações orais correspondem sempre a um registo informal/coloquial;
- não sendo registadas, ao contrário do que sucede com as realizações escritas, não podem ser objeto de atenção, estudo, treino, descrição, avaliação ou correção;
- as realizações orais são sempre improvisadas, o que explica e torna inevitáveis características como as pausas, as hesitações, as incorreções gramaticais, etc.;
- ...

Ao longo deste guião, tentaremos contribuir para a edificação de um olhar mais crítico acerca destes pontos de vista. Tentando mostrar que a modalidade oral é também passível de trabalho explícito na aula de língua materna, apresentaremos um conjunto de sugestões de atividades que possam ser postas em prática com esse objetivo em mente.

Grafocentrismo cultural vs. natureza oral das línguas naturais

O grafocentrismo assumido pelas sociedades ocidentais modernas e pelos respetivos sistemas educativos, a que brevemente aludimos nos parágrafos precedentes, contrasta, na verdade, com um conjunto de factos e evidências relacionados com a natureza intrinsecamente oral das línguas naturais. Pela sua importância, trata-se de factos e evidências que, a nosso ver, não podem ser ignorados no ensino da língua materna.

Entre tais evidências – que justificam o interesse crescente pelo treino específico das competências orais, como se pode verificar pelas opções perfilhadas pelo novo Programa de Português¹ –, merecem especial destaque os seguintes aspetos:

- **a realização oral das línguas é a verdadeira essência/natureza das línguas:** só uma parte diminuta das línguas faladas do Mundo tem representação escrita (muitas só a têm muito recentemente); todas as línguas foram faladas muito antes de serem escritas; todos os seres humanos (não afetados por patologia específica) possuem a capacidade de falar a sua língua materna, mas só uma parte da humanidade – a que foi sujeita à experiência cultural da escolarização – tem acesso à leitura e à escrita²;

- **o uso da dimensão oral está sujeito, tal como o da escrita, a condições de formalidade e planeamento equiparáveis ao uso escrito.** Desde a Idade Clássica, a retórica inclui entre os seus objetos/objetivos o domínio eficiente, formal, deliberado e eficaz de produtos verbais *orais*, associados a domínios-chave como o debate académico, científico e filosófico, a atividade legislativa, a prática judicial, o confronto parlamentar, etc. É do bom uso do oral que resulta, ou pelo menos depende, o sucesso do orador em atividades como as mencionadas;

- **o uso de certas marcas linguísticas nas produções orais exerce influência na perceção social dos falantes:** as marcas dialetais presentes no discurso de um falante são, juntamente com outras marcas linguísticas, objeto de atenção e avaliação, por vezes inconsciente, dos seus interlocutores; parte do sucesso social e profissional dos sujeitos na sua vida quotidiana dependerá do domínio consciente de algumas dessas marcas. Uma escola democrática como a que os documentos orientadores do sistema educativo português tornam previsível – e que, como tal, deve obedecer de forma determinante aos intuítos (i)

¹ Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. ME-DGIDC: Lisboa. Documento consultado no endereço <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>, em 19-09-2011.

² Este ponto de vista é muito caro na própria afirmação da linguística moderna como ciência, sendo enfatizado de forma especial por autores da escola estruturalista, como, entre outros, Saussure, Jespersen, Bloomfield, Gleason e Martinet.

de atenuação das diferenças sociais dos alunos e (ii) de criação de verdadeiras igualdades de oportunidades (com efeitos benéficos, por exemplo, ao nível da obtenção de empregos qualificados) – não pode, portanto, deixar ao acaso uma variável tão importante dessa desejada promoção social³.

O treino da competência oral e o trabalho explícito sobre outros vetores linguísticos

Nos parágrafos anteriores, insistimos na ideia de que o trabalho explícito sobre as realizações orais corresponde a um objetivo **justificado, possível e desejável**. A competência oral foi aí considerada como um objeto e um fim em si mesma. Nas observações que se seguem, tentaremos demonstrar que um trabalho sistemático explicitamente direcionado para a exploração da dimensão oral da língua pode trazer melhorias a outros níveis do desenvolvimento de uma consciência explícita da língua, das suas estruturas e das suas propriedades.

Com efeito, além dos aspetos sobre os quais incidirão as atividades propostas na terceira parte deste guião (articulação, prosódia, planeamento do texto oral, clareza da exposição, etc.), o trabalho estruturado da expressão oral permitirá ainda, a nosso ver, que se abordem e/ou aprofundem outras questões e dimensões da prática linguística dos falantes, igualmente contempladas nos programas escolares, tais como:

- **adequação pragmática do discurso;**
- **consciência da variação dialetal e socioletal;**
- **treino de competências sociais;**
- **treino de práticas argumentativas e de técnicas básicas do uso profissional da língua.**

Neste capítulo do interesse “instrumental” do treino do oral para áreas e atividades colaterais, merece um destaque particularizado a forma como a atenção ao oral pode enriquecer a aproximação dos alunos à **leitura e fruição do texto literário** e à sua subsequente **análise estilística**.

Ainda que seja sabido que, sobretudo em certos géneros literários, o texto literário recorre exaustivamente às estruturas sonoras da língua para a criação de muitos efeitos estéticos (a metrificação, a versificação, a rima, o ritmo, a aliteração, etc.), nem sempre este aspeto parece suficientemente valorizado. Muitas vezes, também neste campo assistimos a uma deformação grafocêntrica, pois com frequência se assiste a uma análise dos recursos fono-estilísticos fortemente condicionada – quando não incorretamente enviesada – pela representação escrita⁴.

³ A este nível, não podemos de modo algum ignorar ou esquecer que muitas profissões fazem da linguagem oral um instrumento de trabalho em si mesmo; assim, o treino explícito das capacidades conducentes à melhoria do domínio desse instrumento deve ser obrigatoriamente contemplado pela escolaridade e, de forma muito particular, no âmbito do ensino da língua materna, devendo assumir-se como uma vertente fulcral do trabalho realizado na aula de Português.

⁴ Este aspeto torna-se patente, por exemplo, em definições de rima poética a partir de exemplos como “senhor/pior”, que não correspondem, na verdade, a verdadeiras rimas, sendo a sua classificação como tal influenciada pela avaliação meramente gráfica (“grafocêntrica”) da questão.

*Produções orais e o olhar **normativo** sobre a língua*

Nas notas iniciais desta introdução, referimos o preconceito grafocêntrico das sociedades modernas como um dos principais responsáveis por algumas ideias menos apropriadas acerca das produções orais e, porventura, pela secundarização a que estas têm sido votadas pela tradição escolar portuguesa.

Uma manifestação relativamente frequente desse preconceito encontra-se numa tendência para se olhar para as produções orais de forma muito judicativa. Isto é: sendo visto normalmente como um produto aleatório e improvisado, não sujeito a quaisquer regras e socialmente menos prestigiado do que as produções escritas, o discurso oral é em geral julgado, em nosso entender, com mais severidade pelos falantes do que o discurso escrito (tido como mais planeado e mais “regulado”).

Sendo o trabalho escolar sobre a língua um trabalho fortemente normativo, é natural que também sobre as produções orais incida, em contexto escolar, um esforço de avaliação e de correção recorrente de hábitos linguísticos. Contudo, este olhar valorativo e normativo só será legítimo, em nosso entender, se for acompanhado de um conjunto de práticas construídas e construtivas de treino e de aperfeiçoamento das técnicas de comunicação oral, sendo esse o objetivo central das atividades propostas na terceira parte deste guia.

Primeira Parte

**Tópicos para reflexão e
aspectos envolvidos
no treino do oral**

1. Tópicos para Reflexão

Neste capítulo, serão sugeridos alguns tópicos que poderão conduzir a uma reflexão sustentada acerca de alguns pressupostos que nos nortearam na orientação geral deste guião e no planeamento das atividades propostas na terceira parte.

Serão aqui formuladas algumas questões de partida e algumas ideias-chave que, a nosso ver, permitirão avançar para o trabalho efetivo sobre as competências orais com a sustentação teórica e metodológica que retire as atividades realizadas nesse campo do nível das meras intuições, do improvisado ou do trabalho avulso ou desestruturado.

A lista de tópicos que passaremos a elencar não é, certamente, exaustiva e pretende apenas fornecer aos professores algumas pistas para aprofundamento futuro e para desenvolvimento em situações educativas concretas.

As distinções escrito/oral e formal/informal

De acordo com um ponto de vista corrente no senso comum, as produções escritas partiriam de um planeamento cuidadoso da mensagem a transmitir, revelar-se-iam estruturadas e corretas e situar-se-iam sempre num registo formal e cuidado; as produções orais, por oposição, obedeceriam sobretudo à espontaneidade, apresentariam muitas incorreções e inconsistências e limitar-se-iam ao uso informal e não vigiado da língua.

Não se põe em causa que o carácter volátil da maior parte das produções orais e a quase simultaneidade entre a produção e a transmissão dos mesmos, em contraste com a maior perdurabilidade e o carácter diferido da maior parte das produções escritas, torna possível uma circunstância típica da transmissão das mensagens escritas ausente da produção das mensagens orais: quando uma mensagem escrita chega ao seu destinatário, ela pode não corresponder ao primeiro produto resultante do processamento linguístico do emissor, que teve porventura tempo e oportunidades diversas para rever, corrigir e reformular sucessivas versões do seu enunciado; pelo contrário, na transmissão dos produtos orais, esta dá-se muitas vezes quase em paralelo ou imediatamente a seguir à codificação da mensagem, o que impede essa possibilidade de revisões sucessivas e constantes do texto que se faz chegar ao destino⁵.

Este aspeto – que, como veremos, não se verifica em todos os casos e que motiva uma série de estratégias no uso profissional e cuidado da língua oral – poderá estar na origem dessa visão que não tem uma correspondência exata com a realidade.

⁵ Com efeito, e diferentemente do que sucede com a mensagem escrita, a mensagem oral não pode ser “rasurada”. Qualquer reformulação será sempre feita à vista do alocutário, contrariamente ao texto escrito, que pode ser alterado longe dos olhos do destinatário.

Com efeito, a distinção escrito/oral deve ser acompanhada de um aprofundamento de duas outras diferenças, não coincidentes entre si:

- 1) por um lado, a distinção entre **registo formal e registo informal**;
- 2) por outro lado, uma distinção, talvez mais subtil, entre **textos destinados à transmissão escrita e textos destinados à exposição oral**.

A primeira distinção – formal/informal – é amplamente trabalhada a vários níveis na abordagem a diversos temas contemplados pelo programa de Português, como sucede quando se trabalha a questão dos registos de língua. Pensamos que um ponto muito importante para a questão que aqui nos ocupa, e que tem consequências fundamentais a nível do trabalho de treino e desenvolvimento das competências orais, consiste em demonstrar que, ao contrário da visão grafocêntrica que temos referido, a distinção formal/informal é largamente independente da distinção escrito/oral. Uma evidência que torna este ponto de vista muito nítido encontra-se quando comparamos, dentro do “texto escrito”, vários tipos de texto escrito – mensagens de *sms* entre telemóveis, gráfitis, recados manuscritos trocados entre pessoas com fraco domínio das convenções da escrita, vs. textos científicos, manuais de instruções, textos literários, textos académicos – e de texto oral – conversas espontâneas entre pessoas vs. intervenções em tribunal ou discursos solenes em cerimónias muito formais. Este tipo de comparações permite concluir: (i) que, dentro de cada uma das “modalidades”, existem gradações de formalidade que se refletem nas respetivas propriedades estruturais e (ii) que a distinção formal/informal é mais substancial do que a distinção escrito/oral e, em grande medida, independente desta, já que ambos os “suportes” de transmissão da mensagem admitem os registos formal e informal.

A segunda distinção que acima referimos prende-se com um aspeto que, em nossa opinião, deve também merecer uma atenção explícita no momento da abordagem destas questões: a distinção oral/escrito não deve reduzir-se de forma simplista a uma mera distinção de suportes de transmissão da mensagem. Certos textos concebidos para serem apreendidos pelo recetor por via da escrita, se forem lidos em voz alta por um falante, não se convertem necessariamente em texto oral. Este aspeto é muito relevante quando se planeia a apresentação pública de um enunciado linguístico através da leitura de um texto previamente escrito. Sendo esta, entre outras, uma estratégia possível, legítima e até, em certas circunstâncias, justificada e aconselhável, ela exigirá alguns procedimentos que evitem a produção de um texto com características que tornem o seu processamento através da escrita mais adequado do que o seu processamento por via auditiva. Por outras palavras: a distinção entre “texto oral” e “texto escrito”, além de independente da distinção entre “informal” e “formal”, também deve ser independente da distinção do modo de veiculação do texto. É na génese, e não na transmissão, do texto que reside a diferença entre estes dois tipos de produto linguístico. Com efeito, o processamento de mensagens orais – que não permite a interrupção total do processamento da mensagem para se recuperarem pontos anteriores da mesma – obedece a restrições importantes a nível da memória de curto prazo, entre outras, que fazem com que o processamento de frases longas, ambiguidades estruturais, retomas anafóricas, estruturas recursivas, etc., se torne, a partir de determinado grau de extensão e complexidade dos enunciados, difícil ou mesmo impossível.

Como tal, o texto escrito concebido para ser transmitido por escrito caracterizar-se-á por poder admitir certo tipo de estruturas linguísticas que não encontraremos no texto destinado, desde a sua génese, à transmissão oral. Esta distinção não tem a ver com questões de formalidade ou correção, mas apenas com a adaptação das características do discurso às circunstâncias da sua transmissão: dado o carácter “*em tempo real*” da maior parte das situações de comunicação oral, é de esperar que os enunciados destinados a esta modalidade optem por estruturas mais facilmente processáveis em sequência, devendo este aspeto ser convenientemente explicitado nas abordagens ao tema. Uma parte deste esforço de explicitação pode, ou deve, passar pela análise de certas produções que aparentemente ignoram, com prejuízo da eficácia comunicativa, este aspeto. Um exemplo deste tipo de situações encontra-se em discursos feitos em circunstâncias muito formais (cerimónias oficiais, sessões solenes, etc.) em que os oradores leem – oralizam – textos escritos que, pelas suas características estruturais, seriam mais bem processados a partir da escrita do que da transmissão oral. São, na verdade, textos escritos, ainda que, em dada circunstância, sejam transmitidos através do canal sonoro.

O texto oral como um produto estruturado e coerente

Ao desfazermos certas associações correntes, como as que focámos nos parágrafos anteriores (“oral” equivale a “informal”, p. ex.), abrimos caminho ao desfazer de um outro equívoco, igualmente muito frequente e que, com os anteriores, radica no preconceito grafocêntrico que foi referido no início destas reflexões: o discurso oral não resulta de um esforço de planeamento deliberado, estruturado e consciente, sendo antes o fruto de uma atividade inteiramente espontânea, automática e inconsciente.

Nas atividades que serão propostas na terceira parte do guião, insistiremos no ponto de vista contrário e num conjunto de técnicas e procedimentos que mostrarão que, em circunstâncias que requeiram o uso oral da língua como um instrumento deliberado de atuação (por exemplo, em contexto profissional ou académico), a preparação do texto oral segue passos e usa métodos comparáveis aos verificados na preparação do texto escrito.

Para que os alunos melhor compreendam esta necessidade, será conveniente levá-los a consciencializarem-se de alguns pontos essenciais, que decorrem de algumas observações anteriormente formuladas:

- podendo os textos orais obedecer a um registo formal e cuidado, esta característica torna o seu planeamento e estruturação muito necessários – tão necessários, em suma, como perante qualquer enunciado linguístico formal e cuidado;
- dado que o processamento de textos orais obedece a circunstâncias e variáveis específicas, as características estruturais das produções orais devem adaptar-se a esses condicionalismos;
- a inexistência de um intervalo de tempo considerável entre o momento de planeamento de uma mensagem e o da sua transmissão oral não se verifica em todos os casos da comunicação oral. Em muitas circunstâncias – por exemplo, no caso de exposições orais no âmbito de trabalhos escolares,

assim como em muitas outras ocasiões públicas –, o emissor dispõe de um tempo considerável para planear, estruturar, rever, corrigir e reformular a sua mensagem, tal como sucede na preparação de um texto a transmitir por escrito. Sobre esta fase de preparação deve incidir um conjunto de estratégias e procedimentos que visam melhorar a eficácia e a adequação da mensagem, como tentaremos mostrar em algumas das atividades da terceira parte do guião.

As competências orais podem ser treinadas e avaliadas?

A insistência no trabalho explícito sobre as competências orais (e, conseqüentemente, sobre a sua avaliação) constitui uma relativa novidade no ensino do Português. A par da ideia corrente de que as produções orais pertencem exclusivamente à esfera do espontâneo e do desestruturado, o vazio anteriormente existente no tocante a estratégias mais ou menos aceites consensualmente para o treino e a avaliação destas competências contribuiu para algumas incertezas a este respeito. Neste guião, partimos do pressuposto de que as competências orais – como qualquer outra competência linguística – não só podem como devem ser objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos. Para esta assunção, baseamo-nos principalmente em argumentos que foram desenvolvidos nos parágrafos anteriores: 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.

O contributo da competência oral para a aproximação ao texto literário

Muitos dos recursos estilísticos que individualizam o texto literário, sobretudo em certos géneros (como o lírico e o dramático, embora não exclusivamente nestes), e cuja apreensão explícita se espera por parte dos alunos, assentam numa exploração deliberada das propriedades sonoras da língua (rimas, esquemas métricos, “figuras” como a aliteração e a assonância, etc.).

Muitos desses recursos tornam-se mais evidentes através da apropriação oral explícita de tais textos por parte dos alunos. Esta apropriação – isto é, a sua reprodução sonora em resultado de um trabalho explícito de oralização deliberadamente vigiada, revista e controlada – trará conseqüências positivas a diversos níveis:

- por um lado, criará situações concretas de primeiras abordagens a aspetos muito básicos da produção oral consciente⁶, como a dicção, a clareza e a expressividade, potenciando nos alunos uma melhor apreensão do conteúdo dos textos reproduzidos, bem como a consciência explícita das propriedades fonético-fonológicas (segmentais e prosódicas) da língua;

⁶ Entendemos neste guião por “produção oral consciente” aquela que é resultado de uma atividade deliberada, estruturada e regulada, em situação de formalidade mínima e perante uma audiência pública – que é, para todos os efeitos, aquela que se pretende treinar ao abrigo do desenvolvimento das competências orais que constitui o foco central deste documento.

- em segundo lugar, permitirá um contacto empírico mais direto e mais nítido com os recursos fono-estilísticos em causa, de que poderá resultar uma maior ou melhor fruição estética dos textos, o que, por sua vez, poderá motivar os alunos para as atividades de leitura e para o estudo das matérias mais literárias.

2. Aspectos Envolvidos no Treino do Oral

Por “treino das competências orais”, podemos entender uma grande variedade de aspectos, conhecimentos e competências a explorar. Estas não se reduzem à mera exposição oral de conteúdos, embora esta seja uma competência central a considerar, naturalmente. Nas secções seguintes deste texto, defenderemos mesmo que o treino das competências orais pode servir dois fins complementares entre si: além do treino da expressão oral em si mesma, o trabalho em torno desta pode ser um instrumento relevante para o trabalho explícito acerca de outras competências linguísticas e não linguísticas.

Neste capítulo, procederemos a um conjunto de reflexões precisamente sobre algumas das dimensões que se torna possível trabalhar no âmbito do treino das competências orais dos alunos.

As dimensões às quais será dado um destaque individualizado são as seguintes:

- **competências articulatórias;**
- **competências prosódicas;**
- **competências pragmático-discursivas;**
- **consciência explícita de fenómenos de variação linguística a nível das estruturas fonético-fonológicas da língua;**
- **planeamento de produções linguísticas.**

Competências articulatórias

A expressão oral – que corresponde, conforme dissemos, à modalidade básica da atividade linguística e que ocupa a maior porção da produção linguística da maior parte das pessoas que usam uma língua para comunicarem entre si – assenta, de forma muito “física”, num fenómeno natural: a produção de som através de um conjunto complexo de manipulações dos mecanismos da corrente aérea dentro do aparelho fonador humano. Ao nível básico dos processos físicos que produzem e caracterizam o som da fala, este não se distingue de outros sons com que contactamos diariamente: ruído ambiente, cantar dos pássaros, sons emitidos pelos instrumentos musicais, etc., são sempre o resultado de movimentos vibratórios das partículas de ar, desencadeados por uma libertação de energia localizada num ponto do espaço e num momento do tempo e propagados ondulatoriamente através de um canal elástico. Estes movimentos vibratórios veem as suas propriedades acústicas fundamentais – intensidade, altura, duração e composição interna – determinadas não só pelas características e pelo comportamento dos corpos físicos que lhes dão origem (as fontes sonoras), mas também pelas características (volume e dimensão, basicamente) dos corpos que atravessam no seu percurso, através de fenómenos conhecidos em acústica por *reverberação* e *ressonância*, de que resulta a intensificação de certas frequências e, conseqüentemente, a alteração das propriedades físicas da onda sonora.

Na produção da fala, portanto, há que ter em atenção que o aparelho fonador está a imprimir constantemente a uma corrente aérea um conjunto de modificações com consequências a nível das propriedades sonoras da onda que emite.

Os gestos efetuados pelos vários órgãos encontrados no interior da cavidade oral constituem um aspeto central da atividade que designamos por “articulação”. Em certas profissões que fazem da fala e/ou da voz um instrumento de trabalho fundamental – o teatro e o canto, por exemplo –, são comuns atividades explicitamente direcionadas para o treino do que aí é designado por “dicação” e “colocação de voz”. Estas correspondem, simplificando, a um conjunto de atividades, exercícios e técnicas deliberadamente planeadas e executadas para que os gestos articulatórios efetuados pelo aparelho fonador otimizem as qualidades do som da fala, tornando mais clara e mais perceptível a mensagem a transmitir e evitando, de forma muito especial, articulações (“pronúncias”) que tornem a compreensão da mensagem mais difícil, mais obscura ou simplesmente ambígua.

Assim, convém insistir que, assim como nas produções escritas, certos aspetos muito “materiais” – como o tipo ou a forma de letra utilizada num texto manuscrito ou impresso, por exemplo – podem interferir com a transmissão da mensagem que se pretende fazer chegar a um recetor, a produção oral deve também ter em consideração um aspeto fundamental: a articulação perceptível e clara dos sons que compõem os encadeamentos de material verbal.

Neste âmbito, os alunos deverão ser levados a trabalhar dimensões como as que passamos a enumerar, a título exemplificativo (e que, em parte, serão objeto de algumas das atividades incluídas na terceira parte deste guião). A tomada de consciência explícita de aspetos como estes não se circunscreverá de forma restritiva a aulas ou a momentos de aula especificamente dedicados ao trabalho sobre estes assuntos, devendo, de preferência, ser um procedimento recorrente e sistemático por parte do professor, que terá de manter um nível de atenção e consciencialização constantes deste tipo de competência linguística. Deverá também ser tido em conta que a importância e a consciência deste tipo de atitudes perante a articulação da fala serão tão mais explícitas e elevadas quanto mais elevado for o grau de formalidade das produções linguísticas, como é natural.

À luz das considerações feitas até ao momento, dois aspetos afiguram-se, neste momento, particularmente importantes:

- *articulação pausada e clara dos sons;*
- *atenuação, dentro do possível, de certos processos claramente associados a um nível de linguagem informal e não vigiado: redução excessiva de todas as vogais átonas, apagamento de sílabas, cacófatos, ...*

Atividades que acentuem as propriedades fonéticas dos enunciados, incidindo sobre textos que exploram precisamente tais propriedades – provérbios, lengalengas, trava-línguas, poesia metrificada, etc. – constituem um recurso importante para a consciencialização e um treino mais exaustivo deste tipo de competências, revertendo também para o trabalho a outros níveis (recursos estilísticos, vocabulário, funcionamento da língua, etc.).

Competências prosódicas

As competências orais contempladas pela secção anterior limitam-se à articulação dita “segmental” – isto é, à articulação das consoantes e vogais que se sucedem linearmente num enunciado verbal. As estruturas sonoras das línguas – e, neste aspeto, o português não é uma exceção – não se esgotam, porém, neste nível linear.

O que distingue palavras como “*dúvida*” e “*duvida*”, por exemplo, ou o que transmite ao ouvinte a informação de que “*Vamos ao cinema.*” é uma frase afirmativa mas que “*Vamos ao cinema?*” é uma frase interrogativa, sendo propriedades sonoras, não são propriedades segmentais/segmentáveis. Note-se que em cada um destes dois pares (“*dúvida*”/“*duvida*”; “*Vamos ao cinema.*”/“*Vamos ao cinema?*”), o encadeamento de consoantes e vogais é rigorosamente o mesmo em cada um dos termos do par. O que difere entre ambos – e o que vai distinguir o significado ou a função de cada um – tem a ver com propriedades que não são segmentáveis desse *continuum* linear: o acento, no caso do par “*dúvida*”/“*duvida*”, e a entoação, no caso de “*Vamos ao cinema.*”/“*Vamos ao cinema?*”. Acento e entoação, entre outros, são **propriedades prosódicas** (ou “suprasegmentais”): são propriedades sonoras que tomam como domínio de aplicação unidades maiores do que o segmento (consoante ou vogal). Em termos puramente físicos, resultam de uma combinação complexa de propriedades articulatórias, de que avulta a manipulação da frequência e da intensidade da vibração das cordas vocais (como sucede no canto) ao longo de uma sucessão de segmentos discretos.

As propriedades prosódicas, estando associadas a muitas distinções linguísticas pertinentes (como o significado lexical ou o tipo frásico, como observamos nos exemplos dados acima), estão também associadas, de forma muito importante, à transmissão de emoções⁷.

Um aspeto muito importante da estruturação prosódica dos enunciados reside na colocação das pausas – isto é, de intervalos de silêncio em pontos localizados das frases mais extensas ou, eventualmente, entre frases.

As pausas – **que nem sempre coincidem com sinais de pontuação (assim como nem sempre os sinais de pontuação indicam pausas)** – obedecem a alguns princípios e asseguram certas funções, como passamos a enunciar, devendo estes aspetos também ser objeto de trabalho explícito:

- a colocação das pausas na produção de fala deve ser conscientemente controlada de modo a assegurar ao locutor um ritmo de fala confortável e, simultaneamente, uma produção verbal clara, perceptível e cuidada;
- a repartição de uma frase ou mesmo de enunciados mais longos por segmentos entre pausas e por contornos entoacionais associados a cada um desses segmentos – isto é, a **estruturação prosódica dos enunciados** – não é inteiramente dissociada de algumas características sintáticas, semânticas e pragmáticas das frases;

⁷ Na terceira parte, serão incluídas algumas propostas de atividades respeitantes a esta dimensão da competência oral.

- assim, a colocação de pausas, juntamente com os contornos entoacionais, serve frequentemente para:
- **conferir ênfase** a certas palavras ou constituintes frásicos;
- **delimitar frases, orações ou constituintes frásicos** (por exemplo, as pausas podem separar as orações relativas explicativas do resto de uma frase), o que poderá facilitar o processamento de frases mais longas e mais complexas;
- **desfazer ambiguidades estruturais**⁸.

Ainda no que diz respeito às pausas, devemos referir que, tal como a entoação, a pausa no discurso oral presta-se também à tradução linguística de emoções.

Competências pragmático-discursivas

Para se compreender o trabalho pedagógico com o discurso oral, é também necessário o professor conhecer algumas noções de Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística Textual e áreas disciplinares correlatas, para usarmos conceitos e etiquetas do Dicionário Terminológico⁹.

O domínio satisfatório da competência oral em situação formal exige correção e clareza e o domínio das marcas nucleares da norma-padrão, mas pressupõe também a **adequação** ao contexto, ao tema, ao tempo disponível e, sobretudo, ao alocutário e às suas reações durante a produção do discurso oral. Todos estes elementos variam consoante o grau de formalidade do discurso. Ora, o domínio destas dimensões pode e deve ser treinado na escola, a diferentes níveis: linguístico e comunicativo.

Em relação à dimensão mais estritamente linguística, podem considerar-se elementos de nível fónico (entoação, ...), de nível gramatical propriamente dito (construção de orações com diferente grau de complexidade, parataxe, orações incompletas, interligação entre diferentes partes do discurso através do uso adequado de conectores, marcadores discursivos e tópicos estereotipados que funcionam como bordões), de nível lexical (seleção lexical, precisão e propriedade).

No que se refere ao domínio comunicativo, a compreensão e a produção de múltiplos discursos orais, incluindo exemplos de atividade interacional variada, devem ter em conta parâmetros como o papel dos contextos, as relações interpessoais entre interlocutores, a importância dos deícticos, os atos de fala realizados, os princípios que regem a comunicação pessoal, sobretudo o Princípio Cooperativo (Grice 1975)¹⁰ e o da Delicadeza ou Cortesia (Leech 1983)¹¹ e as normas que deles decorrem. Mais uma vez, aquelas variáveis deverão ser estudadas e o uso destes princípios treinados e respeitados em exercícios escolares. Assim, o treino da

⁸ Uma frase como “O João viu o pai com os óculos novos.”, sendo estruturalmente ambígua, pode ser desambiguada através da colocação ou não de uma pausa a seguir ao objeto direto.

⁹ <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>

¹⁰ Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: P. Cole; J. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics*. Volume 3. New York: Academic Press, 41-58.

¹¹ Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

produção oral implica uma especial atenção às regras que decorrem do Princípio da Delicadeza e das normas de cortesia linguística em geral, incluindo o treino de formas de tratamento, estratégias de atenuação ou de intensificação linguística, de ordenação das ideias, de reformulação discursiva.

Para lá destes dois níveis, será relevante atender aos elementos externos à produção oral, mas que interferem na eficácia discursiva, tais como gestos, olhar, posição do corpo, distância interpessoal... Na verdade, há elementos não verbais (cinésicos e proxémicos) que são co-construtores do significado intendido, merecendo, portanto, treino específico e explícito, tanto mais que são um sinal visível da forte dependência do discurso oral em relação aos contextos extra-verbais.

Dado que toda e qualquer produção oral é a manifestação de um género discursivo, deverão ser tidas em conta, quer em atividades de compreensão quer em atividades de produção, as superestruturas correspondentes, uma vez que estas influenciam as escolhas linguísticas e as estratégias comunicativas a adotar. A título de exemplo, note-se que a planificação de uma exposição oral formal exige o preenchimento de um conjunto de categorias distinto daquele que é requerido para o debate.

Seguindo a sugestão de Moreno Fernández¹², consideramos que é possível trabalhar diferentes géneros discursivos orais, de acordo com os seguintes parâmetros: grau de formalidade do oral, papel do alocutário e posicionamento dos participantes.

Género	Grau de formalidade	Papel do alocutário	Posicionamento dos participantes
Debate, mesa-redonda, colóquio, reunião de trabalho	alto	interlocutor	cara a cara
Entrevista telefónica para um meio de comunicação	alto	interlocutor	Outro
Conferência, exposição, apresentação	alto	passivo	cara a cara
Discurso ou exposição através de um meio de comunicação	alto	passivo	Outro
Conversação informal	baixo	interlocutor	cara a cara

¹² Moreno Fernández, F. 2002. *Producción, Expresión e Interacción Oral*. Madrid: Arcos, 42.

Conversação telefónica informal	baixo	interlocutor	Outro
Exposição e narração informal	baixo	passivo	cara a cara
Mensagem coloquial num atendedor de chamadas	baixo	passivo	Outro

(Adaptado de: Moreno Fernández, F. 2002. *Producción, Expresión e Interacción Oral*. Madrid: Arcos, p. 42)

A consideração destes parâmetros parece-nos operativa pedagogicamente, no sentido em que a sua variação controlada permite verificar que elementos são relevantes para a produção de um discurso tanto monológico como dialogal.

	Entrevista	Exposição
abertura	Apresentação e início da interação	Saudação e apresentação do tema da exposição
fase intermédia	Conversação (pergunta / resposta)	Exposição
fecho	Comentários finais e despedida	Síntese e saudação final
participantes	Pelo menos dois	Um

Variação linguística

A variação linguística constitui um tópico abordado em vários momentos do ensino explícito da língua. Os alunos devem ser levados à consciência explícita de que uma língua não é um bloco monolítico de unidades, regras e construções utilizadas da mesma forma por todos os falantes. O grau de formalidade/informalidade entre interlocutores, por exemplo, é um dos fatores que condicionam certos usos linguísticos – como as formas de tratamento, o tipo de vocabulário, o recurso a certos tempos verbais e estruturas sintáticas, etc. A abordagem aos “registos de língua” permite, justamente, trabalhar estes aspetos.

Nesse contexto, torna-se possível identificar outras variáveis que interferem sobre a variação – como a origem geográfica dos falantes – e outros aspectos linguísticos em que a variação se manifesta – como, por exemplo, a articulação dos sons da língua.

De um modo geral, todos os falantes têm consciência de que certas produções articulatórias estão regularmente associadas a certas regiões do país, sendo frequente encontrar, numa mesma turma, alunos com proveniências geográficas distintas e que, por isso, apresentem hábitos articulatórios igualmente distintos.

Situações como esta devem servir de pretexto e de ponto de partida para uma reflexão sobre o tópico da variação, orientada em torno de duas dimensões fundamentais: a inexistência de línguas sem variação e o combate ao preconceito social existente a respeito de algumas manifestações de variação linguística.

Relativamente a este último tópico, parece-nos importante ressaltar a tensão existente entre, por um lado, o direito a todos os alunos usarem a norma dialetal correspondente ao seu meio de pertença ao abrigo da crítica e do preconceito e, por outro, a conveniência de esses mesmos alunos perceberem que, em determinados contextos, poderão colher benefícios sociais da atenuação de certas marcas dialetais e da sua aproximação à 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.

Esta tensão exige, naturalmente, uma aproximação cautelosa à questão da variação dialetal e deverá oferecer uma oportunidade para se proceder a trabalho de consciencialização sobre as propriedades articulatórias da produção linguística.

Planeamento da produção linguística

Nas secções anteriores, a dimensão oral das produções linguísticas foi quase exclusivamente reduzida aos aspectos fonéticos das produções – ou seja, aos aspectos relacionados com as propriedades articulatórias e acústicas dos produtos verbais.

Contudo, deve ser retido – como tentámos deixar claro nas observações iniciais a este documento e como pretendemos explorar de forma mais exaustiva nas atividades propostas na terceira parte do guião – que o discurso oral obedece, em termos de organização, estruturação e planeamento às mesmas características do discurso escrito formal. Em todos os momentos em que se proceder ao planeamento e execução da expressão oral, esta característica deve ser sublinhada, contribuindo-se assim para o afastamento da ideia de que a expressão oral se caracteriza obrigatoriamente pelo improvisado e pela falta de coerência.

Segunda Parte

A competência oral e o novo Programa de Português

1. A competência oral e as funções do professor de Língua Portuguesa

Nos seus princípios estruturantes, o texto do *Programa de Português do Ensino Básico*¹³ (PPEB) assume que deverá ser dado igual relevo ao trabalho sobre o desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito e chama a atenção para a importância do domínio destas competências linguístico-comunicativas, na relação com os outros saberes.

A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados. (PPEB, p. 6)

Por outro lado, nas opções programáticas do PPEB, 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 (CEL).

O conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respetivas competências específicas (compreensão e expressão oral¹⁴; leitura e escrita). (*id.*, p.19)

Entende-se, assim, que o conhecimento sobre o oral e o seu ensino explícito são construídos na relação dinâmica entre a Compreensão do oral e o CEL e a Expressão oral e o CEL. Na verdade, essa desejável articulação é visível nos **Descritores de desempenho** e conteúdos associados que integram essas três competências e que são a componente da matriz comum aos três ciclos que é objeto de maior especificação no PPEB. No 3.º ciclo, a Compreensão do Oral e a Expressão oral aglutinam-se numa só expressão.

2. O oral na matriz comum aos três ciclos

Na organização programática dos três ciclos, as competências orais estão presentes nas cinco componentes da matriz comum, perspetivando diferentes incidências curriculares, no trabalho sobre as competências gerais e específicas.

Tendo em conta o princípio de progressão e o que é aconselhado por um determinado estado de desenvolvimento curricular, na primeira componente da matriz, de **Caracterização**, considera-se que, no 1.º ciclo, a comunicação oral tem uma dupla função: *adaptativa* ao novo ambiente e de “*capacitação* dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações” (p. 22), nomeadamente

¹³ Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. ME-DGIDC: Lisboa. Documento consultado no endereço <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>, em 19-09-2011.

¹⁴ O sublinhado é nosso.

às situações de comunicação, implicando diferentes graus de formalidade. No 2.º ciclo, a comunicação oral contempla novas funções: de organização e gestão do trabalho na aula; de divulgação e partilha de resultados; de elaboração de critérios de desempenho para regulação das situações de interação verbal e de exposição oral, em diferentes graus de formalidade; de investimento na produção escrita das apropriações concretizadas nas atividades de compreensão do oral e de expressão oral. Finalmente, no 3.º ciclo, aprofundam-se e sistematizam-se as funções da comunicação oral já evidenciadas antes: de análise e incorporação progressiva dos critérios de eficácia e de coerência discursiva; de alargamento do repertório linguístico para reforço da compreensão dos mecanismos e estratégias de produção oral; de desenvolvimento da autonomia e confiança na comunicação oral; de aprofundamento da capacidade de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores; de reinvestimento de conhecimentos no aperfeiçoamento e avaliação de desempenhos no modo oral.

No plano do ensino e da aprendizagem do oral, e tendo em conta não só o que é objeto de descrição na componente de **Caracterização**, mas de igual modo, o que é proposto nas quinta e sexta componentes da matriz, **Corpus textual** e **Orientações de Gestão**, destaca-se, em seguida, um conjunto de orientações gerais para os três ciclos e traçam-se, para cada ciclo, as linhas de atuação dos professores que requerem atenção específica.

3. Orientações gerais para os três ciclos

Nas orientações gerais para os três ciclos, é atribuída particular importância à gestão do tempo. No contexto do desenvolvimento das várias competências, em todos os ciclos se considera que deverá haver uma distribuição equilibrada do tempo pelas diferentes competências, o que implica um enfoque de medida igual sobre cada uma das competências orais e um enfoque de medida correspondente, sobre as competências do modo oral, do modo escrito e do CEL. Paralelamente, aponta-se para uma incidência do trabalho sobre as competências orais, como forma de propiciar uma utilização mais proficiente da língua e uma melhor compreensão do seu funcionamento, para a necessidade do contacto com os dois registos de língua, informal e formal, e para o domínio das regras que regulam os discursos, tendo em conta diferentes graus de formalidade.

Em todos os ciclos se prevê que “o português oral, na sala de aula” (p. 109) seja trabalhado não apenas para desenvolver a capacidade de falar em geral, mas que se consubstancie num domínio programado de conteúdos, contemplando os géneros que apoiam as aprendizagens escolares, incluída nelas a do português, bem como “os géneros públicos no sentido mais amplo do termo (exposição, entrevista, debate, teatro, palestra, etc.)” (p. 146). No que diz respeito ao referencial de textos proposto para o oral, apontam-se 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. Por outro lado, são comuns a todos os ciclos os critérios

em que deve assentar a escolha dos textos orais a trabalhar com os alunos: de diversidade textual; de representatividade e qualidade; de dinâmica de progressão, face ao nível etário dos alunos; de intertextualidade.

4. Orientações específicas para cada ciclo

No que respeita ao 1.º ciclo, nos dois primeiros anos assume particular importância o desenvolvimento da consciência fonológica, condição base para a aprendizagem da leitura e da escrita, em associação com o ensino explícito e sistemático da decifração.

No desenvolvimento da Compreensão do oral, considera-se fundamental ao longo deste ciclo que, a partir do contacto com discursos com diferentes graus de formalidade e de complexidade, se realizem atividades destinadas a ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente. Igualmente fundamental para o desenvolvimento desta competência é o investimento na aprendizagem sistemática do vocabulário; o alargamento do vocabulário é condição de integração na escola e na vida do grupo de que a criança faz parte.

No desenvolvimento da expressão oral, dá-se relevo à participação em situações de comunicação oral informais, evoluindo para situações progressivamente mais formais, com aprendizagem explícita de técnicas de expressão oral e de mobilização de vocabulário, bem como de estruturas gramaticais e discursivas anteriormente ouvidas ou lidas. No plano das competências linguístico-comunicativas, trata-se de fazer emergir situações de aprendizagem onde a criança aprenda primeiro a respeitar regras de convivência social e regras de língua e depois “a preparar o seu discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reações do público” (p. 69).

No 2.º ciclo, a consolidação do domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e do estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita assume especial importância. Por outro lado, aposta-se na consolidação e sistematização das aprendizagens concretizadas no 1.º ciclo, nas competências do modo oral e na articulação destas competências com o CEL. No domínio da Compreensão do oral, tendo em conta múltiplas literacias, trabalham-se vários tipos de texto, nomeadamente os de natureza multimodal.

Finalmente, no 3.º ciclo, é dada maior importância à consolidação das aprendizagens realizadas nos ciclos anteriores e ao estudo sistematizado sobre a língua, concretizado numa estreita articulação entre a compreensão do oral e a expressão oral, com incidência nos usos mais formais do discurso oral.

No 7.º ano, aprofunda-se o conhecimento da tipologia de textos conversacionais, narrativos, descritivos e expositivos, no 8.º ano trabalha-se o debate, a entrevista, o texto publicitário, dando-se destaque ao estudo do texto argumentativo e, no 9.º ano, alarga-se a compreensão dos processos de construção ficcional e aprofunda-se o estudo do texto argumentativo.

Quanto à poesia, no 7.º ano retomam-se as noções de rima e de refrão, progredindo, ao longo do ciclo, para a expressão de sentimentos, de comentários e apreciações, a partir da reação pessoal a textos ouvidos e lidos.

Neste ciclo, os alunos devem ter contacto com os usos formais e convencionais do discurso oral “que exijam um controlo inconsciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância assumida pelo domínio da palavra pública no exercício da cidadania.” (pp.145-146).

5. Conhecimento explícito do oral

Entende-se que, nos três ciclos, o conhecimento explícito do oral, envolvendo análise, reflexão e sistematização, prevê a progressiva aquisição e o recurso a categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que vão permitir descrever e explicar determinados usos do português.

No quadro 1, apresentam-se exemplos de termos que cobrem conceitos que podem ser integrados em cada uma destas categorias, os quais, sendo comuns aos três ciclos, pressupõem o respeito pelo princípio de progressão, no contexto das experiências de aprendizagem que serão proporcionadas aos alunos.

Termos/Conceitos	Metalinguísticos	Metatextuais	Metadiscursivos
1.º Ciclo	. Ditongo . Sílabas . Acento . Entoação	. Texto oral	. Discurso; registo formal e informal . Diálogo . Formas de tratamento
2.º Ciclo			
3.º Ciclo			

Quadro 1

Os termos e conceitos que integram as três categorias são conteúdos do PPEB, os quais estão associados aos **Descritores de desempenho**, a terceira componente da matriz.

A incidência nos descritores de desempenho é o melhor critério para concretizar o princípio de progressão entre os três ciclos e entre cada ano de cada ciclo. Implica um trabalho continuado, tendo em conta os resultados esperados em final de ciclo e uma planificação orientada para a progressão interciclos.

Nos quadros 2, 3 e 4, retomam-se alguns termos do Quadro 1, tal como se apresentam na coluna dos conteúdos da componente Descritores de desempenho. Nos diferentes exemplos, é a relação dos conteúdos com os descritores de desempenho, em cada ciclo e entre cada ciclo, que concorre para a progressão na

aprendizagem em cada uma das competências: Compreensão do Oral, Expressão Oral e CEL. Os termos a cor cinzenta indicam que os conceitos a eles subjacentes podem ser trabalhados, mas os alunos só os explicitarão em ano ou ciclo seguintes¹⁵.

COMPETÊNCIAS		COMPREENSÃO DO ORAL (1.º e 2.º Ciclos) Escutar para aprender e construir conhecimento(s)	
		COMPREENSÃO/EXPRESSÃO ORAL (3.º Ciclo) Escutar para aprender e construir conhecimento	
		Descritores de Desempenho	Conteúdos
1.º Ciclo	1.º e 2.º anos		Registo formal e informal
	3.º e 4.º anos	Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.	
2.º Ciclo		Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: (...) - distinguir diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.	Discurso, universo de discurso
3.º Ciclo		Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.	Discurso; universo de discurso

Quadro 2

COMPETÊNCIAS		EXPRESSÃO ORAL (1.º e 2.º Ciclos) Falar para aprender (1.º Ciclo) / Falar para construir e expressar conhecimento (2.º Ciclo)	
		COMPREENSÃO/EXPRESSÃO ORAL (3.º Ciclo) Falar para construir e expressar conhecimento	
		Descritores de Desempenho	Conteúdos
1.º Ciclo	1.º e 2.º anos	. Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos). . Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados.	Articulação, acento, entoação, pausa Entoação e ritmo
	3.º e 4.º anos	. Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.	Articulação, acento, entoação, pausa

¹⁵ "A cor cinzenta indica que o conceito subjacente ao conteúdo pode ser trabalhado, mas sem explicitação do termo aos alunos, uma vez que ele fará parte apenas da metalinguagem do professor." (PPEB, pp. 27-78-118).

2.º Ciclo	. Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular.	Articulação, acento, entoação, pausa
3.º Ciclo	. Usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação.	Prosódia/ Nível Prosódico Características acústicas Entoação Elocução

Quadro 3

COMPETÊNCIA		CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA Plano Fonológico	
		Descritores de Desempenho	Conteúdos
1.º Ciclo	1.º e 2.º anos	. Explicitar regras e procedimentos: (...) - identificar sílabas.	Sílaba, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo Sílaba tónica e sílaba átona
	3.º e 4.º anos	. Explicitar regras e procedimentos: (...) - classificar palavras quanto ao número de sílabas; - distinguir sílaba tónica e sílaba átona; - classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica; - identificar os diferentes tipos de entoação; - identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras.	Sílaba, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo; Sílaba tónica e sílaba átona
2.º Ciclo		. Distinguir sílaba gramatical de sílaba métrica.	Sílaba métrica e sílaba gramatical (segmentação)
3.º Ciclo		. Sistematizar propriedades da sílaba gramatical e da sílaba métrica: - segmentar versos por sílaba métrica; (...)	Sílaba métrica e sílaba gramatical

Quadro 4

Orientado(a) pelo princípio de progressão, o(a) professor(a) criará situações de aprendizagem variadas e de complexidade crescente, possibilitando que os alunos experienciem diferentes formas de conhecer e usar a língua no modo oral, refletindo sobre ela e explicitando algumas regras da sua utilização.

Os **Resultados Esperados**, terceira componente da matriz comum aos três ciclos, decorrem diretamente das indicações sobre as expectativas de aprendizagem referidas pelos Descritores de desempenho e respetivos conteúdos associados. Na sua gestão do PPEB, os professores serão responsáveis pela criação de situações de aprendizagem onde os conteúdos e os recursos educativos se constituam como um contexto favorável à emergência dos desempenhos apresentados como *resultados esperados* nas competências do modo oral. A planificação, orientada para a progressão no ciclo em que o professor desenvolve o seu trabalho, não dispensa a consideração do PPEB na globalidade dos três ciclos.

No termo do 3.º ciclo, espera-se que os alunos apresentem, entre outros, os seguintes desempenhos, como resultados esperados:

Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação. (p. 117)

Estes resultados esperados sobre a capacidade dos alunos para analisarem marcas específicas da linguagem oral e escrita, com distinção de registos de língua, informal e formal, de variedades do português, bem como a capacidade para adequarem esses registos de língua e variedades do português a contextos específicos de comunicação, terão de partir do conhecimento prévio dos alunos sobre este assunto, o qual se constitui nos resultados esperados no ciclo anterior, a saber:

Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita. (p. 77)

E o processo repete-se, em relação ao 1.º ciclo, onde os resultados esperados se deverão constituir em conhecimento prévio do 2.º ciclo, a saber:

Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados. (p. 27)

Terceira Parte

**Exemplos de atividades
a desenvolver
no
treino do oral**

Nesta terceira parte, serão apresentadas algumas sugestões de atividades a desenvolver no âmbito do treino das capacidades orais.

As atividades propostas repartem-se por quatro blocos principais:

- I – Treino das capacidades articulatórias e prosódicas
- II – Treino das capacidades de compreensão do oral
- III – Treino das capacidades de expressão oral
- IV – Treino das capacidades de interação baseadas na expressão oral

Para cada um destes blocos, procurámos sugerir um conjunto de atividades destinadas a mais do que um ciclo do ensino básico e exemplificativas do que, em nosso entender, é exequível em contexto de sala de aula, com recurso a material de apoio não difícil de obter (um computador com ligação à Internet e com capacidade para gravar som e imagem e para reproduzir CD será suficiente).

Recomendações gerais para o planeamento, execução e avaliação das atividades de compreensão do oral e de expressão oral

I - Planeamento, treino e avaliação da expressão oral

Através da mediação certa, não haverá instrumento de trabalho demasiado simples nem tão complexo que não possa ser, transversalmente e com a devida recontextualização, abordado.

A partir de um registo multimédia comum e da utilização de estratégias de pré-escuta diversificadas, os alunos podem produzir textos orais – do reconto (no 1.º ciclo) ao relato (2.º e 3.º ciclos) e à exposição oral formal (3.º ciclo) – num registo mais ou menos criativo, seguindo uma linha ora objetiva ora mais pessoal¹⁶.

1) Planeamento:

- . recolha de informação sobre o assunto de que se vai falar para suprir falhas dos conhecimentos gerais, enciclopédicos;
- . organização e planificação daquilo que se vai dizer.

2) Execução:

- . observação (pelos pares, pelo professor, gravação vídeo);
- . análise.

3) Avaliação:

- . análise dos produtos verbais a partir de grelhas de auto e heteroavaliação.

Aspetos a treinar programada e faseadamente na aula e a avaliar formativamente:

- . sugestões coletivas para evitar imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de palavras vazias de sentido, erros de concordância, sintaxe truncada e frases inacabadas (a análise dos discursos orais produzidos deve ser minuciosa e precisa, apontando as lacunas e falhas como se faz na escrita);
- . treino explícito de estratégias para tornar o discurso mais comunicativo e atrativo para a audiência, através da inclusão de exemplos, ilustrações, argumentos de autoridade, e da implicação do alocutário;
- . treino separado de elementos como a altura, o débito, a dicção, etc.) e de elementos não verbais (imagem e atitude, olhares, gesticulação, etc) de elementos gramaticais (como, por exemplo: formas enfáticas, uso específico de formas verbais, uso de deícticos) e pragmático-discursivos (cortesia verbal, atos de fala, etc.).

¹⁶ Vide Atividade 1 do Terceiro Bloco de Atividades.

II - *Planeamento, treino e avaliação da compreensão do oral*¹⁷

Os alunos deverão contactar com um *input* linguístico rico e variado, do ponto de vista dos vários géneros discursivos orais:

reportagens, documentários, recontos, anúncios publicitários, exposições orais, declarações, instruções, discursos, teatro, comentários desportivos, relatos, notícias, debates e discussões públicas, entrevistas, etc.

1) **Planeamento:**

- . a audição deverá ser preparada antecipadamente, por exemplo, anunciando o tema e pedindo aos alunos que adiantem léxico relacionado com esse tema;
- . apresentação do documento oral pelo(a) docente, de modo a antecipar dificuldades de léxico, características formais, etc. (exemplo: exposição sobre um tema); os alunos terão que retirar do documento ouvido informações concretas: datas, nomes, dados e factos, opiniões, se as houver;
- . preparação de um guião de compreensão do documento oral.

2) **Execução:**

- . verificação da capacidade de cumprimento de uma instrução oral dada (fazer um desenho, seguir um percurso num mapa, jogar segundo regras expostas...);
- . audição e reconto de uma história;
- . audição de uma história incompleta e construção de um final coerente;
- . identificação de uma pessoa conhecida (um aluno da turma, um professor, uma figura pública) a partir de uma descrição oral;
- . tomada de notas das principais ideias de um documento, a partir da sua audição;
- . audição da descrição de uma imagem para escolher, entre várias disponíveis, a que corresponde à descrição ouvida;
- . audição de um documento oral para imaginar o contexto respetivo;
- . audição de um documento oral, seguida do preenchimento de uma ficha de recolha da informação retida (com itens de vários tipos: de escolha múltipla, de V/F, de preenchimento de espaços);
- . audição de um documento oral para identificação: finalidade ou intenção comunicativa, tema, informações relevantes;
- . audição de um documento audiovisual (um programa televisivo, por exemplo), para tentar perceber quantos locutores intervêm, onde estão, quem dirige a palavra a quem, qual o cenário.

3) **Avaliação:**

- . observação direta da realização das propostas;
- . preenchimento de fichas de avaliação.

¹⁷ Sobre o tópico específico de treino (e avaliação) da compreensão do oral consultar, entre outros, Córdoba Cubillo, P. *et al.* 2005. *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, proceso, materiales y actividades*. Edição especial de: *Revista electrónica "Actividades Investigativas en Educación"*. 5. [Universidad de Costa Rica].

Primeiro Bloco de Atividades:
Treino das Capacidades Articulatorias e Prosódicas

Atividade 1

1.º e 2.º Ciclos

Reprodução de textos fonicamente enriquecidos

Apresentação geral

Os alunos são chamados a reproduzirem oralmente pequenos textos que explorem de forma particular recursos fónicos como as rimas, as aliterações, os esquemas métricos, etc.

Desta forma, pretende-se elevar o nível de consciência explícita das estruturas sonoras da língua e treinar nos alunos uma articulação cuidada, planeada e perceptível.

Expressão oral

Descritores de desempenho:

- Dizer textos poéticos memorizados com clareza e entoação adequadas (1.º ciclo, p. 33¹⁸).
- Reproduzir (...) trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios. (id.)
- Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular (2.º ciclo, p. 81)

Conteúdos:

Articulação, acento, entoação, pausa

Conhecimentos prévios:

Os alunos já participaram em atividades de expressão oral orientada:

Ouvem os outros e esperam a sua vez para falar.

Exercitaram a voz e o ouvido na manipulação de sons da língua.

Distinguem diferentes tipos de entoação.

Guião para o professor

Os alunos tomam contacto com a versão escrita de pequenos textos a trabalhar oralmente com a antecedência de uma ou duas aulas em relação à aula prevista para a atividade.

O professor escolhe, por exemplo de entre os materiais contidos no manual ou disponíveis em livros de leitura lúdica existentes na biblioteca da escola ou da turma, textos como lengalengas, trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas curtos que explorem recursos fónicos como os acima mencionados (rima, aliteração, regularidade métrica...).

¹⁸ As citações de Descritores de desempenho e de Conteúdos foram extraídas de Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. ME-DGIDC: Lisboa, no endereço <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>, consultado em 19-09-2011.

Esses textos são objeto de uma exploração preparatória em conjunto com toda a turma. Nesse momento, cabe ao professor chamar a atenção para a dimensão sonora dos textos e para os recursos fônicos explorados por cada um.

Depois, será atribuído a cada aluno individualmente um dos pequenos textos trabalhados na aula preparatória. Esse texto será memorizado pelo aluno e reproduzido numa aula posterior, sendo dadas ao aluno indicações explícitas sobre a atenção que deve ser dada, na reprodução do texto memorizado, a aspectos como a clareza da dicção, a inteligibilidade do texto e o respeito pelas características fônicas exploradas.

Os trechos a trabalhar individualmente não devem apresentar um grau de dificuldade que comprometa seriamente a adesão do aluno à tarefa ou a sua execução.

Material necessário

Livros ou outros materiais impressos de onde possam ser recolhidos textos com as características fônicas acima referidas.

Atividade 2

2.º e 3.º Ciclos

***Produção de textos escritos que obedecem a
restrições fônicas ou gráficas explícitas***

Apresentação geral

Esta tarefa dará origem à produção de **texto escrito**; contudo, ela ativará o conhecimento explícito das estruturas sonoras da língua e, concomitantemente, da distinção entre plano fônico e plano gráfico.

Conhecimento explícito da língua

Descritores de desempenho:

- Identificar unidades mínimas com valor distintivo nas palavras (Plano Fonológico, 2.º ciclo, p. 92).
- Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras (*id.*).
- Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras (Plano da representação gráfica e ortográfica, 2.º ciclo, p. 99).
- Sistematizar propriedades da sílaba gramatical (...). (Plano Fonológico, 3.º ciclo, p. 130).

Conteúdos:

Sons e fonemas; Sequências de sons.
Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia.

Conhecimentos prévios:

Os alunos identificam os sons da língua e a sua representação gráfica.
Distinguem o plano fonológico do plano gráfico.
Já realizaram exercícios de segmentação, reconstituição e reinvenção de palavras.

Guião para o professor

Tarefas:

1 – Pede-se a cada aluno que redija um texto descritivo ou narrativo (a descrição de uma divisão da casa, a narração de um episódio de férias, a evocação de um acontecimento histórico...) com a extensão máxima de uma página. O texto não poderá conter nenhuma palavra com a letra <i> (portanto, palavras como “férias”, “domingo” ou “igreja” não serão permitidas).

2 – Pede-se a cada aluno que redija um texto descritivo ou narrativo (a descrição de uma divisão da casa, a narração de um episódio de férias, a evocação de um acontecimento histórico...) com a extensão máxima de uma página. O texto não poderá conter nenhuma palavra com a letra <u> ou com a letra <p> (portanto, palavras como “único”, “porta” ou “publicação” não serão permitidas).

3 – Pede-se a cada aluno que redija um texto descritivo ou narrativo (a descrição de uma divisão da casa, a narração de um episódio de férias, a evocação de um acontecimento histórico...) com a extensão máxima de uma página. O texto não poderá conter nenhuma palavra com o som [i] (portanto, palavras como “e”, “enorme” ou “ilícito” não serão permitidas).

A terceira subatividade pode ser desenvolvida, tendo como referência o português padrão, em confronto com variedades regionais do português que envolvem alterações na pronúncia das palavras.

Na apresentação dos textos, os alunos identificam as estratégias que utilizaram para cumprir as instruções recebidas.

Posteriormente, na análise que será feita na turma dos textos produzidos no 2.º ciclo, os alunos identificam estruturas silábicas em palavras de diferentes textos que evidenciem os padrões silábicos mais frequentes do português (CV, V, VC, CVC...). Explicitam depois as regras de segmentação das unidades mínimas, gráficas e fonológicas dessas palavras.

Na análise dos textos produzidos no 3.º ciclo, sistematizam-se regras aplicadas na segmentação de unidades mínimas.

Atividade 3

3.º Ciclo

Produção de contornos entoacionais

Apresentação geral

Os alunos são levados a uma consciencialização da importância dos contornos entoacionais, quer para a marcação do tipo frásico, quer para a expressão de emoções.

Expressão oral

Descritores de desempenho:

- Usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação. (3.º ciclo, p. 121)

Conteúdos:

Prosódia/Nível prosódico. Entoação. Elocução

Conhecimentos prévios:

Espera-se que os alunos já usem a palavra de modo audível, com boa dicção e débito regular.

São capazes de produzir enunciados em função de intenções de comunicação específicas e respeitam princípios de pertinência e cooperação na sua atividade discursiva.

Guião para o professor

1. Da frase ao ato de enunciação

Cada aluno da turma deve ler a mesma frase, apresentada, por exemplo, no quadro da sala, com pelo menos cinco entoações diferentes, transformando-a num enunciado com força ilocutória adaptada à intenção de comunicação que deve explicitar.

O exercício é feito por todos os alunos de uma turma, individual e sucessivamente, devendo, sempre que possível, ser gravado (em áudio ou em áudio e vídeo, preferencialmente), para que se lhe siga um debate desenvolvido e consistente sobre os resultados.

Frases que poderiam servir para um exercício deste tipo são as que indicamos de seguida. A instrução que pode ser fornecida aos alunos deve induzi-los a dar à sua leitura uma entoação que torne a intenção pragmática do locutor diferente da dos outros alunos que terão lido a frase antes, deixando-se muito claro que deverão ou poderão ser tornados explícitos, através das diferentes leituras, emoções ou juízos como **surpresa, dúvida, indignação, raiva, consternação, incerteza, decepção, prazer, orgulho, vaidade, desconfiança, inveja**, etc.

As frases devem ser trabalhadas uma de cada vez; por forma a evitar-se algum enviesamento prévio da entoação dada por cada aluno no momento em que se induz a sua produção, as frases deverão ser apresentadas em maiúsculas e sem quaisquer sinais de pontuação.

Exemplos:

VISTE A VÂNIA NO BAR
ANDAMOS A BRINCAR COM COISAS MUITO SÉRIAS
O JOÃO JÁ NÃO NAMORA COM A MARISA
AMANHÃ SERÁ UM NOVO DIA
ELA DISSE QUE NUNCA MAIS QUER SABER DESSE ASSUNTO

2. Enunciação de textos

Num segundo momento da atividade, será distribuído individualmente um pequeno texto aos alunos. Cada aluno da turma deve ler o texto, explicitando através da sua leitura duas diferentes emoções ou juízos já antes treinados na leitura das frases. Pode escolher juízos ou emoções que se fortaleçam ou se contrariem (por exemplo, a desconfiança e a incerteza, a surpresa agradável e a decepção).

Após a leitura de cada texto, os alunos apreciam a intenção pragmática do locutor. O trabalho de análise deve incidir sobre recursos verbais e não verbais utilizados mais ou menos adaptados às intenções de comunicação explicitadas.

Nos recursos não verbais serão de considerar a postura e os gestos. Quanto aos recursos verbais, nesta atividade deverão ser analisadas, sobretudo, as propriedades da voz: intensidade do som, articulação, débito, entoação e ritmo.

Exemplos:

Texto 1

«Deram-lhe aquela alcunha em menino, já ninguém recorda o motivo: Fim-do-Mundo. Depois que cresceu ficou apenas Mundo, o Mundo, nome que se diria feito à medida para um sujeito como ele, com quase dois metros de altura, cento e vinte e cinco quilos de peso, e uma gargalhada feroz, com a qual aterrorizava até os mais precavidos. Conta-se que numa tarde de farra, na sequência de uma aposta idiota, entrou num aviário e matou trinta e tal galinhas com um único grito.»

*In Aqualusa, J. E. 2006. "A gargalhada". *Passageiros em trânsito, Novos contos para viajar*. Lisboa: D. Quixote.*

Texto 2

«A curiosidade, instinto de complexidade infinita, leva, por um lado, a escutar às portas e, por outro, a descobrir a América — mas estes dois impulsos, tão diferentes em dignidade e resultados, brotam ambos de um fundo intrinsecamente precioso, a actividade do espírito.»

Notas Contemporâneas

*In Silva, P. N. (org.). 2010. *Citações e pensamentos de Eça de Queirós*. Lisboa: Casa das Letras.*

Segundo Bloco de Atividades:
Treino das Capacidades de Compreensão do Oral

Atividade 1

1.º Ciclo (1.º e 2.º Anos):

Treino da escuta

Apresentação geral

Os alunos escutam duas versões de um jogo numerativo. Nas tarefas que decorrem dessa escuta procura-se que tomem consciência da importância de prestarem atenção ao que ouvem, para tirarem partido das experiências que lhes são propostas. No desenvolvimento da atividade, tomam contacto com novas palavras que integram no seu léxico.

Compreensão do Oral

Descritores de desempenho:

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
 - (...) - memorizar e reproduzir sequência de sons;
 - apropriar-se de novos vocábulos;
 - associar palavras ao seu significado;
 - (...)
 - responder a questões acerca do que ouviu;
 - reter o essencial de um pequeno texto ouvido; (p. 29).
- Utilizar técnicas simples para registar (...) e reter a informação (*id.*).
- Comparar dados e descobrir regularidades:
 - estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons;
 - identificar rimas. (p. 47)

Conteúdos:

Entoação e ritmo. Vocabulário: famílias de palavras, campo semântico, campo lexical. Sílabas.

Conhecimentos prévios:

Os alunos já participaram em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.
Articulam corretamente palavras, incluindo algumas de estrutura silábica mais complexa.
Prevê-se que tenham realizado atividades de manipulação de palavras e frases para aquisição de vocabulário novo.

Guião para o professor

Nesta atividade, são proporcionadas aos alunos situações de aprendizagem que poderão contribuir para conseguirem alguns resultados esperados na competência Compreensão do oral, no 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, mais especificamente, “Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos” e “Compreender o essencial de (...) textos da tradição oral”.

Tarefas:

1. Os alunos escutam uma versão do jogo numerativo “Para contar até dez”, num registo áudio (*unaduna.mp3*). **OUVIR**

Para contar até dez
Una, duna, tena, catena, cigalha, migalha, catrapis, catrapés conta bem que são dez.
Una, duna, tena, catena, corripim, corripão, toleirão, abanão, conta bem que dez são.

2. Acompanham a segunda audição dos dois grupos de versos, contando até 10 e usando as palavras no feminino. Durante a audição do primeiro grupo de versos, fazem coro com o(a) professor(a); durante a audição do segundo grupo, contam sozinhos:

1.º grupo de versos		2.º grupo de versos	
Contam com o professor		Contam sozinhos	
una	uma	una	uma
duna	duas	duna	duas
tена	três	tена	três
catena	quatro	catena	quatro
cigalha	cinco	corripim	cinco
migalha	seis	corripão	seis
catapris	sete	toleirão	sete
cataprés	oito	abanão	oito
conta bem	nove	conta bem	nove
que são dez	dez	que dez são	dez

3. A terceira audição é acompanhada do visionamento, em registo vídeo, (*Para contar até dez_wmv*) **VER** das mãos de uma criança que vai associando, em movimentos de contagem sobre o tampo de uma mesa, a cada palavra um dedo da mão, à exceção dos versos “conta bem que são dez” e “conta bem que dez são”, que devem ser associados ao movimento de contagem do nove e do dez. Os alunos seguem o modelo e dizem os dois grupos de versos, enquanto vão associando a cada palavra ou parte de verso um dedo da mão.

4. Cada aluno tenta depois identificar oralmente os versos ou as partes dos versos que se repetem nos dois grupos – una/ duna/ tena/ catena.../conta bem/. Em seguida, reproduz os versos que são diferentes nos 1.º e 2.º grupos de versos. Caso se torne necessária alguma ajuda, todo o grupo ouve de novo o jogo numerativo no registo áudio.

1.º grupo de versos	2.º grupo de versos
cigalha, migalha catapris, cataprés	corripim, corripão toleirão, abanão
...que são dez	...que dez são

5. O(a) professor(a) apresenta/projeta o texto escrito com as duas estrofes e o título (Cf. 1.). Em trabalho de grupo, os alunos encarregam-se de identificar e registam as palavras cujas terminações são iguais ou idênticas e que, por isso, rimam, quer estejam no final, quer estejam no interior dos versos. No final, discute-se na turma o resultado dos trabalhos e os alunos identificam as sílabas em cada palavra e o número de versos – quatro – em cada estrofe. A designação *quadra* poderá passar a ser utilizada para identificar cada uma das estrofes, dada a sua relação direta com o número quatro.

1.º grupo de versos / quadra 1: cigalha/migalha; cataprés/dez.
2.º grupo de versos / quadra 2: corripão/ toleirão; abanão/ são.

6. Segue-se o mesmo procedimento para a identificação, nas duas quadras, das palavras onde há sons iniciais que são iguais ou idênticos e, por isso, os versos onde ocorrem se dizem mais facilmente e de forma mais melodiosa.

Quadra 1/ 1.ª estrofe: catapris/cataprés/ conta /que.
Quadra 2 / 2.ª estrofe: corripim, corripão.

7. Finalmente, cada aluno recebe uma folha de trabalho com a mancha gráfica dos versos da segunda estrofe, cada verso precedido de número. O(a) professor(a) diz os versos num ritmo lento, enquanto os alunos os escrevem junto de cada número. Tendo em conta os desempenhos escritos dos alunos, o texto pode manter-se visível/ projetado no quadro, de modo a tornar o registo escrito num exercício totalmente apoiado.

8. O(a) professor(a) apresenta, com voz clara e marcando bem o final de cada verso, uma 3.ª quadra, que corresponde a uma variante do jogo numerativo, onde há uma palavra – cabanão - que diverge de abanão, na 2.ª quadra registada por todos.

Variante da 2. ^a quadra do texto
Una, duna, tena, catena, corripim, corripão, toleirão, cabanão conta bem que dez são.

8.1. Os alunos identificam a palavra **cabanão** e registam-na na folha e seguem a **abanão**.

8.2. Retomam o jogo numerativo e têm de descobrir que ela ocupa a oitava posição na numeração de 1 a 10.

9. Numa segunda fase do trabalho, todos refletem sobre o significado das duas palavras: **cabanão** e **abanão**. Descubrem as palavras que estão na sua origem - cabana e abano - e procuram o respetivo significado.

10. Em trabalho de grupo, vão identificar todas as palavras terminadas em -ão, compostas por três sílabas, que encontraram nas quadras do jogo numerativo. O (a) professor(a) registará no quadro essas palavras – corripão, toleirão, abanão, cabanão - e cada um vai descobrir outras palavras terminadas em -ão que possam ser utilizadas no terceiro verso da segunda quadra, tornando desse modo possível a produção de sucessivas variantes do jogo.

Exemplos de palavras que poderão ser apresentadas pelos alunos: maganão; safanão; chapadão; pesadão; comilão; pastelão; chapelão; narigão; porcalhão; grandalhão; gatarrão, vozeirão; asneirão; sabichão; sabidão, etc.

11. O(a) professor(a) poderá abordar o valor do sufixo aumentativo -ão com os alunos.

Sugerem-se os seguintes passos para essa abordagem:

11.1. Os alunos começam por observar algumas das palavras de formação mais canónica, apresentadas sem o sufixo aumentativo. Por exemplo: asneira, chapada, pesado, pastel, porco;

11.2. Refletem sobre a ideia que estas palavras nos dão, quando se junta o elemento -ão no final de cada uma delas;

11.3. Escolhem, de entre as opções seguintes, aquelas que melhor definem a ideia que as palavras nos dão;

tamanho grande	x
tamanho pequeno	
bem proporcionado	
mal proporcionado	x
característica negativa	x
característica positiva	

11.4. Podem registar, como conclusão, que as palavras a que juntamos –ão são, muitas vezes, palavras que servem para identificar algo grande e mal proporcionado / desproporcionado. Podem servir também para apreciar negativamente, isto é, podem ser palavras depreciativas;

11.5. Observam ainda algumas palavras às quais se pode juntar –ão sem se transformarem em palavras depreciativas ou designando algo grande e desproporcionado. Alguns exemplos a pedir ou a apresentar aos alunos: empadão; portão; paredão; toalhão.

Material necessário

Ficheiro áudio *unaduna.mp3*, com o Jogo Numerativo “Para contar até dez”, extraído do CDROM *Cantigas de Roda - 5*, Cristal Data, (voz de Alfredo Brito).

A versão escrita pode ser consultada em: Vieira, Alice (1994). *Eu bem vi nascer o Sol*. Ed. Caminho: Lisboa, p. 28.

Ficheiro vídeo *Para_contar_até_dez_wmv* (pode ser consultado e guardado a partir de <http://www.youtube.com/watch?v=0dLgU0TdpKw> - 19-09-2011)

A variante do jogo numerativo utilizado pode ser consultada em Costa, M. José (1992). *Um Continente Poético Esquecido - As Rimas Infantis*. Porto Ed: Porto, p. 90.

Atividade 2

2.º Ciclo:

***Escuta para construção de conhecimento
(sílabas métricas)***

Apresentação geral

Tarefas de escuta e pós-escuta de cinco quadras populares, para identificação de rimas e segmentação de sílabas métricas.

Completamento e produção de quadras com versos em redondilha maior.

Compreensão do Oral

Descritores de desempenho:

- . Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:
(...) - cumprir instruções dadas;
- responder a perguntas acerca do que ouviu; (...) (p. 80)

Conhecimento Explícito da Língua (CEL)

- . Distinguir sílaba gramatical de sílaba métrica (p. 92)

Conteúdos:

Ouvinte; Discurso, universo de discurso (Compreensão do Oral)

Sílaba métrica e sílaba gramatical (segmentação) (CEL)

Conhecimentos prévios:

Os alunos devem estar familiarizados com a segmentação da sílaba gramatical. Espera-se que já tenham realizado atividades de exploração de rimas e de esquemas rimáticos.

Respeitam princípios de pertinência e cooperação na sua atividade discursiva.

Guião para o professor

Nesta atividade, são proporcionadas aos alunos situações de aprendizagem em que se desenvolve a competência Compreensão do oral em articulação com a competência Conhecimento Explícito da Língua (CEL).

As tarefas propostas poderão contribuir para que os alunos consigam alguns resultados esperados nestas duas competências: na Compreensão do oral, “Saber escutar para reter informação essencial (...)”; no CEL, “Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos”.

Tarefas:

1. Os alunos são informados de que vão ouvir cinco quadras populares (*Semeei na minha horta...*). Depois de escutarem cada uma das quadras, terão de responder a perguntas e resolver algumas tarefas numa ficha de trabalho. Caso venha a adotar a proposta de expansão desta atividade, o(a) professor(a) informará que o trabalho que vão desenvolver se integra num projeto de construção de uma antologia de quadras extravagantes.

2. Num primeiro momento da atividade, é feita uma leitura expressiva das cinco quadras. No final, os alunos registam na ficha de trabalho:

- a. o verso que se repete em todas as quadras - *Semeei na minha horta*;
- b. a posição que ocupa em cada quadra - primeiro verso da quadra.

3. O(a) professor(a) faz uma segunda leitura de cada quadra, colocando questões que incidem, especificamente, sobre os esquemas rimático e métrico das estrofes.

3.1. No final da leitura da primeira quadra, os alunos registam a última palavra de cada verso (horta/caneca/dentes/rabeca)

3.2. No final da leitura da segunda quadra, os alunos registam as palavras que rimam – repolho/olho –, sublinham a sílaba tónica nas duas palavras - rep

ho/olho e os versos em que ocorrem – segundo e quarto versos.

3.3. No final da leitura da terceira quadra, os alunos identificam o esquema rimático: as palavras que rimam – postas/costas – são palavras graves, quanto à acentuação, e ocupam a última posição nos 2.º e 4.º versos. Em seguida, tentam reconstituir o esquema rimático da primeira e da segunda quadras: caneca/rabeca; repolho/olho.

3.4. No final da leitura da quarta quadra, os alunos repetem cada verso em voz alta, segmentando as sílabas métricas; por exemplo, podem fazer corresponder cada sílaba métrica a um dedo da mão. Na contagem, não podem considerar a última sílaba do verso, se essa sílaba não for acentuada. Vão identificar sete sílabas em cada verso.

3.5. Após a leitura da quinta quadra, vão completar o esquema métrico da estrofe na ficha de trabalho. No exemplo abaixo encontram-se a cinzeno as sílabas métricas a serem preenchidas pelos alunos. Uma vez que se trata de segmentação silábica, deve ser utilizado o ponto . entre cada sílaba métrica, tal como na sílaba gramatical, e não o hífen -, o qual se utiliza na translineação.

Segmentação das sílabas métricas							
Versos	1	2	3	4	5	6	7
1.º	se.	me.	ei.	na.	mi.	nha.	hor.
2.º	as.	se.	men.	tes .	d'um .	me.	lão
3.º	nas .	ceu .	m'u.	ma.	bu .	rra.	ce.
4.º	com .	'ma .	can .	dei .	a.	na .	mão

Depois de corrigida a segmentação das sílabas métricas da quadra, os alunos registam: os versos de sete sílabas chamam-se Redondilha maior.

4. Expansão da atividade

Caso o(a) professor(a) queira desenvolver o projeto de construção de uma pequena antologia de quadras extravagantes, pode substituir o mote “Semeei na minha horta” por outro, igualmente produtivo para os alunos, para criação das quadras com versos em redondilha maior.

No seu conjunto, as tarefas que integram a atividade apresentada, onde a Compreensão do oral se combina com o CEL, e as que se propõem a seguir vão envolver as cinco competências específicas.

5. Construção de quadras extravagantes

5.1. Os alunos recebem a reprodução do quadro *Verão*, de Giuseppe Arcimboldo, apenas com a informação de que se trata de um quadro pintado por um pintor que nasceu em Itália no séc. XVI.



5.2. Identificam oralmente o que representa a imagem e descobrem os dois cereais que nela se encontram pintados (milho e trigo).

5.3. Completam a quadra sobre a figura que está representada na imagem (as respostas esperadas encontram-se a cinzento).

Semeei na minha horta
um punhado de grãos de milho
Nasceu-me um nobre vaidoso/vistoso/formoso/...
Com colarinho de trigo.

5.4. Dividem as sílabas métricas do último verso. Separam cada sílaba métrica com . , treinando o procedimento que já aprenderam e certificam-se de que se trata de um verso de sete sílabas métricas. [com. co. la. ri. nho. de. tri.]

5.5. O(a) professor(a) indica o nome do quadro de Arcimboldo – *Verão* – e os alunos completam uma segunda quadra, agora alusiva ao verão. No final, certificam-se de que os versos que completaram são versos em redondilha maior.

Semeei na minha horta
as sementes de um melão/...
nasceu-me lá um fidalgo
bem vestido p'ró / todo pronto p'ró /... verão.

5.6. Os alunos tomam depois contacto com as reproduções dos restantes quadros sobre as estações do ano, pintados por Arcimboldo. A partir dos quadros do pintor, constroem quadras extravagantes alusivas às estações do ano, com versos em redondilha maior.

1.7. No final, podem preparar uma sessão de recitação para a turma com as quadras que construíram e que serão posteriormente integradas na antologia de quadras extravagantes.

Material necessário

“Semeei na minha horta”, in Vieira, Alice (1994). *Eu bem vi nascer o Sol*. Lisboa: Ed. Caminho, 1994, p. 38.

1
Semeei na minha horta
a asa duma caneca
nasceu-me um velho sem dentes
a tocar numa rabeça.

2
Semeei na minha horta
a semente de um repolho
nasceu-me uma velha ruça
com uma batata num olho.

3
Semeei na minha horta
bacalhau partido às postas
nasceu-me uma mula branca
com uma corcova nas costas.

4
Semeei na minha horta
a semente de um pepino
nasceu-me lá um rapaz
a tocar num violino.

5
Semeei na minha horta
as sementes de um melão
nasceu-me uma burra cega
com uma candeia na mão.

Reprodução dos quadros das quatro estações do ano, de Giuseppe Arcimboldo, no endereço <http://www.ceja.educagri.fr/por/agriculture/a7/pe9bb.htm> (consultado em 19/09/2011)

Atividade 3

2.º Ciclo:

***Treino da escuta
(atenção global e seletiva)***

Apresentação geral

Tarefas de pré-escuta, escuta e pós-escuta de cinco quadras de António Aleixo.

Os alunos ativam estratégias de atenção global e seletiva, na realização das tarefas.

Compreensão do Oral

Descritores de desempenho:

- . Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:
(...) - explicitar o assunto, tema ou tópico;
- indicar o significado global... e o essencial da informação ouvida;
- distinguir ... o que é essencial do que é acessório. (p. 80)

Conteúdos:

Ouvinte; discurso, universo de discurso.

Conhecimentos prévios:

Prevê-se que os alunos estejam familiarizados com os conceitos de verso, rima, quadra, que já terão sido trabalhados no 1.º ciclo.

Distinguem sílaba gramatical de sílaba métrica e identificam versos de redondilha

maior. (Estes conceitos e termos foram trabalhados na Atividade 2 do Segundo Bloco de Atividades).

Guião para o professor

Esta atividade poderá dar origem a um projeto, tendo como etapas subsequentes outras atividades de compreensão do oral, de leitura e de escrita, e como resultado final, por exemplo, a construção de uma pequena antologia de quadras populares que os alunos poderão recolher junto de familiares, de amigos, em livros, na Internet e em diversas situações do seu dia a dia.

Com esta atividade pretende-se, sobretudo, que os alunos tomem contacto com aquilo que tornou a poesia de António Aleixo numa referência para a cultura portuguesa: o seu carácter oralizante (trata-se de um poeta que mal sabia escrever); o seu pendor moralizante e sentencioso; o retrato, em traços satíricos, de certos tipos humanos.

Caso o(a) professor(a) pretenda explorar a sílaba métrica, em quadras de António Aleixo, poderá fazê-lo em atividades de expansão da proposta apresentada a seguir, no **Exemplo de uma ficha de trabalho**, onde se indicam as respostas esperadas a cinzento.

A utilização do **Exemplo de uma ficha de trabalho** envolve os seguintes procedimentos:

(i) Os dois primeiros versos da quadra “Não escolho amigos à toa”, de António Aleixo, são entregues a cada aluno, impressos numa tira de papel, após a correção das questões do grupo 2. O segundo par de versos é entregue após a correção das questões do grupo 3. O objetivo é comprometer os alunos com as tarefas de correção e revisão, tornando a concretização da questão 5 – desenhar o quadrado dos amigos - dependente delas.

(ii) A questão 4 compreende um desempenho da competência de leitura e a questão 5 é a realização do desenho do quadrado cujos limites são os quatro versos da quadra de A. Aleixo “Não escolho amigos à toa”. Pretende-se que os alunos escrevam os nomes dos amigos no interior desse quadrado, depois de terem refletido na turma sobre o significado dos dois últimos versos da quadra.

Material necessário:

Quadras de António Aleixo, na voz de Mário Viegas e Manuela de Freitas, extraídas da coletânea *Poemas de bibe: grande poesia portuguesa escolhida para os mais pequenos*. Lisboa: UPAV, 1990. Este ficheiro está disponível no endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=XckgNswvNPY> (consultado a 19-09-2011), e no ficheiro áudio *Quadras_Antonio_Aleixo.rv*.

1
A arte é força imanente,
não se ensina, não se aprende,
não se compra, não se vende,
nasce e morre com a gente.

2
Há tantos burros mandando
em homens de inteligência,
que às vezes fico pensando
que a burrice é uma ciência.

3
Quem prende a água que corre,
é por si próprio enganado,
o ribeirinho não morre,
vai correr por outro lado.

4
Talvez paz no mundo houvesse,
embora tal não pareça,
se o coração não estivesse
tão distante da cabeça.

5
E assim, lição por lição,
que a pouco e pouco aprendemos,
de outros a outros daremos,
que a muitos outros darão.

Quadra de António Aleixo, para entregar aos alunos após a correção das questões dos grupos 2 e 3.

Não escolho amigos à toa,
Sempre temendo algum perigo:
Primeiro escolho a pessoa;
Depois, escolho o amigo

In, Aleixo, António (1975). Este livro que vos deixo.... Lisboa, p. 49.

Exemplo de uma ficha de trabalho

Nesta atividade, vais ouvir quadras populares e responder a algumas questões sobre elas, para identificares a intenção com que foram construídas e alguns dos seus temas. No final, vais poder tirar partido de uma quadra que te será oferecida.	Escutar
--	----------------

1. Antes de ouvires as quadras, vais refrescar um pouco a memória sobre o que significa a palavra QUADRA.

1.1. A palavra Quadra está relacionada com a palavra Quadrado, que conheces. O que é comum ao significado das duas palavras?

_____ o número quatro _____

1.2. Escreve o primeiro verso de uma Quadra de que te lembres e apresenta-a oralmente à turma. Se não te lembras de nenhuma, regista o primeiro verso de uma Quadra que tenha sido apresentada por outro colega da turma.

1.3. Reflete sobre o significado da designação QUADRA POPULAR com os colegas da turma e escreve a conclusão a que chegaram.

2. Escuta com toda a atenção as quadras populares da autoria de António Aleixo. Depois da primeira audição, vais responder a três perguntas gerais sobre o que ouviste.

Quadras_Antonio_Aleixo.wmv - OUVIR

2.1 Como foi feita a apresentação das quadras? _____ alternadamente, numa voz masculina e numa voz feminina _____

2.2 Quantas quadras foram apresentadas? _____ cinco _____

2.3 Selecciona a resposta que corresponde ao objetivo que o autor tinha em vista, quando criou as quadras que ouviste.

Explicar o que é a arte.	
Falar sobre a burrice.	
Dar lições que aprendeu.	X
Desejar paz no mundo.	

Depois de teres corrigido as três respostas, receberás os dois primeiros versos de outra quadra de António Aleixo. Guarda-os, pois vais precisar deles no final.

3. Escuta novamente todas as quadras. Em seguida, vais fixar a tua atenção na primeira quadra para responder às próximas questões.

3.1 Segundo António Aleixo, o que é que “não se compra, não se vende, / nasce e morre com a gente?”

_____ é a arte _____

3.2 Completa agora a frase seguinte, usando palavras tuas.

O que não se ensina, nem se aprende, é porque _____.

Depois de teres corrigido as duas respostas, receberás os dois segundos versos da quadra de António Aleixo.

4. Lê a quadra completa que recebeste, cujo primeiro verso é “Não escolho amigos à toa”, e dá-lhe um título que resuma o seu tema.

_____ Lição sobre como se escolhem os amigos _____

5. Vais juntar a quadra de António Aleixo ao quadrado dos teus amigos. Observa a figura e segue os três passos que te são dados.

1 Não escolho amigos à toa,

4
D
e
p
o
i
s

e
s
c
o
l
h
o

o

a
m
i
g
o
.

**Aqui
escrevo
os nomes
dos
meus
amigos**

2
S
e
m
p
r
e

t
e
m
e
n
d
o

a
l
g
u
m

p
e
r
i
g
o
.

3 Primeiro escolho a pessoa,

- a) Desenha um quadrado com cerca de 7 cm de lado.
- b) Numera os lados do quadrado e escreve o primeiro verso da quadra sobre o lado um, o segundo sobre o lado dois, o terceiro sobre o terceiro lado e o quarto sobre o quarto lado.
- c) No interior do quadrado, escreve os nomes dos teus amigos.

Atenção! Antes de escreveres os nomes dos teus amigos, pensa se seguiste a regra da quadra que escreveste à volta do quadrado.

Atividade 4

3.º Ciclo:

***Audição comentada de diversas amostras
dialetais do Português Europeu***

Apresentação geral

Familiarização com a existência de diversos dialetos do português europeu.

Compreensão do oral

Descritores de desempenho:

- Identificar, em textos orais (...) a variação nos vários planos (fonológico, ...) (p. 129)
- Distinguir contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português. (*id.*)
- Sistematizar propriedades da língua padrão (*ibid.*)

Conteúdos:

Tipos de mudança. Variedades do português. Língua padrão.

Conhecimentos prévios:

Os alunos já identificaram propriedades fonológicas do português padrão. Reconhecem algumas especificidades fonológicas, lexicais e sintáticas em variedades do português não-europeu.

Guião para o professor

1. O professor introduz o tema da variação geográfica a que a língua está sujeita e dinamiza um debate preparatório sobre a questão, no qual serão devidamente sublinhados e enquadrados os seguintes aspetos:

- o carácter “normal” da variação linguística, em todas as línguas;
- a inexistência de uma norma regional mais “correta” ou mais “pura” do que as restantes;
- o preconceito social existente relativamente às normas que diferem da “norma-padrão”;
- a coexistência da “norma-padrão” (definida socialmente, com base em critérios extralinguísticos) com as normas “não-padrão”;
- as vantagens sociais de se conhecer a norma-padrão em certos contextos específicos, nomeadamente profissionais.

2. O professor faz ouvir uma das amostras dialetais disponibilizadas pelo Instituto Camões no seu sítio:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/historia-da-lingua-portuguesa.html>

As amostras são constituídas pelo registo sonoro e pelo registo escrito do diálogo entre Inquiridor e Informante. Nesta atividade, é importante que os alunos procedam a uma escuta ativa do registo sonoro da amostra escolhida.

3. Cada aluno toma nota das principais marcas fonéticas encontradas no trecho ouvido por toda a turma.
4. Faz-se o registo comparativo das marcas fonéticas levantadas pela totalidade da turma.
5. O professor volta ao debate inicial.
6. Cada aluno procurará, no seguimento individual deste trabalho, fazer um levantamento de marcas fonéticas associadas à variedade do português falada na sua comunidade (familiar/social/regional).
7. Em fase subsequente de trabalho, poder-se-á proceder a uma análise comparativa de marcas fonéticas recolhidas em diferentes amostras dialetais, tendo em conta casos específicos relacionados com a origem geográfica de alguns alunos ou seus familiares.

**Terceiro Bloco de Atividades:
Treino das Capacidades de Expressão Oral**

Atividade 1

1.º, 2.º e 3.º Ciclos:

Análise e produção de um relato oral

(crónica radiofónica)

(1.º Ciclo: 3.º e 4.º Anos)

Apresentação geral

Tarefas de pré-visionamento e de visionamento de um ficheiro multimédia.
Produção de um relato oral a partir do ficheiro visionado.

Expressão Oral

Descritores de desempenho:

- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas:
 - relatar, recontar, contar (1.º ciclo, p. 33).
- Produzir textos orais:
 - apoiar-se em recursos audiovisuais, informáticos ou outros; (2.º ciclo, p. 81).
- Utilizar informação pertinente mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes (3.º ciclo, p. 121).
- Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação:
 - relatar /recontar;
 - fazer exposições orais. (id)

Conteúdos:

Descrição. Texto oral. Características da fala espontânea e da fala preparada.

Conhecimentos prévios:

Os alunos já terão contactado (1.º ciclo) e trabalhado (3.º ciclo) com textos multimodais.

Realizaram atividades de expressão oral orientada, contaram histórias, relataram vivências, etc. (1.º ciclo)

Na produção e na receção de textos, envolvendo relato de acontecimentos e vivências, têm em conta o princípio da não contradição. (2.º ciclo)

Planificam o discurso oral e produzem textos orais, apoiando-se em recursos audiovisuais, informáticos ou outros. (3.º ciclo)

Guião para o professor

Apesar de o percurso proposto para os três ciclos ter por base, globalmente, o mesmo ficheiro multimédia (1.º e 2.º ciclos, *Gaivota_1_2CEB.wmv*, 3.º ciclo, *Gaivota_3CEB.wmv*), as atividades apresentam diferentes graus de complexidade, de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos.

Apresentam-se pistas para o delinear dos percursos de aprendizagem para os 1.º e 2.º ciclos e um exemplo de ficha de trabalho para o 3.º ciclo.

Percursos possíveis para os 1.º e 2.º ciclos

1.º ciclo – 3.º/4.º anos

1. Os alunos visionam os primeiros 29 segundos do vídeo **Gaivota_1_2CEB.wmv - VER** Identificam o animal que protagoniza o vídeo e o som por ele produzido.
2. Escutam um relato do ficheiro multimédia, cujo conteúdo se afasta da sequência de acontecimentos que lhes será apresentada.
3. Visionam a totalidade do ficheiro multimédia.
4. Identificam incorreções do relato ouvido, face ao vídeo visionado.
5. Constroem uma lista de palavras de apoio à expressão oral baseada no vídeo e no relato ouvido.
6. Com o apoio da lista de palavras, os alunos fazem o relato do conteúdo do ficheiro multimédia, para reposição dos factos apresentados.
7. Consultam um guião de apresentação oral que será utilizado para auto e heteroavaliação do trabalho.

Material necessário:

Ficheiro vídeo *Gaivota_1_2CEB.wmv* que pode ser consultado em <http://www.youtube.com/watch?v=O-7XRMm2kP4> ;

Texto exemplificativo de relato fantasioso para apresentar oralmente aos alunos:

«Estou a ver duas gaivotas sobre o parapeito de uma varanda, junto à praia. Vê-se o mar ao fundo, com ondas a bater.

Uma das gaivotas vê um pedacinho de pão duro no parapeito da varanda e apanha-o. Depois, abre as asas, esvoaça e salta para o chão da varanda, com o pão no bico. A outra gaivota fica no parapeito da varanda a observar com muita atenção.

A gaivota que está no chão da varanda, vai dando bicadas no pedacinho de pão, mas é duro. Então, a outra gaivota abre as asas, salta para o chão, apanha o pedaço de pão e levanta voo.»

2.º ciclo – 5.º ano

1. Os alunos visionam os primeiros 29 segundos do vídeo **Gaivota_1_2CEB.wmv - VER** e identificam o som emitido pelo animal que protagoniza o vídeo e o local onde é produzido.
2. Em seguida, visionam o vídeo do 29.º até ao 35.º segundo e comparam as suas respostas, relativas ao animal e ao local, com as imagens apresentadas no vídeo.
3. Apresentam as suas expectativas, relativamente ao que se vai passar a seguir no filme.
4. Visionam a totalidade do vídeo.
5. Relatam oralmente o conteúdo do filme.
6. Individualmente, os alunos preparam um novo relato oral, substituindo um pormenor do filme: “ E se em vez do pedacinho de pão, a gaivota tivesse pegado numa pena?”
7. Constroem uma lista de tópicos de apoio à apresentação oral.
8. Consultam um guião de apresentação oral que será utilizado para auto e heteroavaliação do trabalho.

Material necessário:

Ficheiro vídeo *Gaivota_1_2CEB.wmv* que pode ser consultado em <http://www.youtube.com/watch?v=O-7XRMm2kP4> .

3.º ciclo – 7.º ano

EXEMPLO DE UMA FICHA DE TRABALHO

Nesta atividade, vais aperfeiçoar a competência de expressão oral. Vais contactar com textos orais que, pela vivacidade, clareza e fluência do discurso, te poderão servir de modelo de inspiração para a tua apresentação oral.	Falar
--	--------------

1. Imagina que és jornalista e colaboras numa estação de rádio. Convidaram-te para fazer uma pequena crónica radiofónica.

1.1. Reflete com os teus colegas de turma sobre o significado do termo “crónica radiofónica”.

1.2. Regista a conclusão a que chegaram.

2. Na estação de rádio, sugerem-te os quatro títulos abaixo. Escolhe o que mais se ajusta ao tema que gostarias de focar na crónica.

Hábitos de alimentação da gaivota	
A gaivota e o pão dos homens	
A luta pela sobrevivência	
Longe do mar, perto da liberdade	

3. Agora, já de posse do título, vais ver o vídeo que se segue: **Gaivota_3CEB.wmv**.
- VER

3.1. Relaciona o título que escolheste com o filme que acabaste de ver e pensa no público ao qual vais apresentar a tua crónica na rádio.

3.1.1. Que tipo de ouvintes se interessarão mais pelo tema que escolheste?

Crianças	
Adultos	
Associações ambientais	

3.1.2. Justifica as escolhas que fizeste.

4. Antes de planificares a tua crónica, observa o excerto de um documentário da BBC e responde a algumas questões sobre ele. **Criaturas do Sobral.wmv - VER**

- 4.1. Que animais reforçam o fundo musical do documentário?
4.2. Qual a principal mensagem do documentário da BBC?

4.3. Porque terá sido tão bem recebido na Grã-Bretanha?

4.4. Quase todas as imagens foram gravadas em Portugal, exceto

4.2. Qual a principal mensagem do documentário da BBC?

4.3. Porque terá sido tão bem recebido na Grã-Bretanha?

4.4. Quase todas as imagens foram gravadas em Portugal, exceto

a do lince ibérico.	
a do falcão real.	
a do estorninho.	

4.5. Que tipo de atividade garante a preservação desta biodiversidade?

Uma atividade vegetal.	
Uma atividade animal.	
Uma atividade humana.	

4.6. Há muitas maneiras de captar a atenção do público. Reflete sobre a forma como podes tirar partido deste material com os teus colegas na turma.

5. Planifica agora a apresentação da tua crónica.

5.1. Preenche a grelha a seguir para organizares o trabalho.

Título	Público a que se destina	Dia da semana e hora da emissão	Duração da apresentação

5.1.1. Sublinha, na lista abaixo, a forma de expressão mais adequada ao título que escolheste e ao tipo de crónica que queres apresentar.

informativa	ficcional
argumentativa	humorística

5.2. Regista na tabela a seguir algumas frases, expressões e palavras adequadas ao público a que se destina a crónica, à hora da emissão e ao programa específico da estação de rádio.

Coerência do discurso	Fórmula de abertura	
	Fórmula de fecho	
	Frase-chave da crónica	
Coesão do texto	Conectores discursivos	
	Outros recursos verbais a utilizar	
Vocabulário específico distribuído por classes de palavras	Verbos	
	Nomes	
	Adjetivos	
	Advérbios/locuções adverbiais com valor de lugar e de tempo	

6. Faz o plano do texto oral que vais apresentar, para conseguires estruturar depois o teu discurso. Não percas de vista o perfil dos teus ouvintes e segue as seguintes características da fala preparada.

6.1. Começa por registar os tópicos que abordarás:

Introdução	1.
	2. Apresentação do título da crónica:

Desenvolvimento	1. 2. 3. 4. 5.
Conclusão	1. 2. Saudação final aos ouvintes:

6.2. Organiza o teu texto oral com os tópicos que registaste. Apoia o teu trabalho na tabela que preenchestes em 2.1.5 e segue o guião de apresentação oral.

Guião de apresentação oral

Adequação do conteúdo à situação	Coerência e coesão do discurso	Cumprimento das regras gramaticais	Adequação do vocabulário	Propriedades da voz
Informação pertinente e apresentada na quantidade certa.	Informação apresentada de forma clara e ordenada. Sequencialização das ideias. Uso de conectores interfrásicos. Pausas adequadas.	Frases corretas e sem erros: - de conjugação verbal; - de concordância; - de ordem de palavras; - de uso de preposições exigidas pelos verbos; - de uso adequado de pronomes.	Vocabulário diversificado e apropriado ao tema.	Intensidade do som. Articulação. Débito. Ritmo. Entoação.

7. Treina a apresentação da tua crónica à turma.

(a) Para captares a atenção dos teus ouvintes, deves mostrar segurança no teu discurso, marcando bem as pausas e variando adequadamente a entoação das tuas frases, em função do conteúdo do texto que apresentas.

(b) Para mostrares confiança no teu papel de jornalista, deves manter o tronco e a cabeça direitos e olhar os teus colegas na face, com serenidade.

(c) Antes de começares a falar, respira profunda e pausadamente, três vezes no mínimo.

Atividade 2

3.º Ciclo:

Preparação de uma exposição oral formal

Apresentação geral

Tarefas de preparação de uma exposição oral formal. Produção do texto oral da exposição, com recurso às características da fala preparada.

Expressão oral

Descritores de desempenho:

- . Planificar o uso da palavra em função da análise da situação, das intenções de comunicação específicas e das características da audiência visada. (p. 121)
- . Utilizar informação pertinente mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes. (id)

Conteúdos:

- Características da fala preparada;
- Tipologia textual: texto expositivo

Conhecimentos prévios:

- Os alunos já planificam o discurso oral e trabalharam características da fala preparada (cf. na Atividade 1 do Terceiro Bloco de Atividades).
- Produzem textos orais, apoiando-se em recursos audiovisuais, informáticos ou outros.

Guião para o professor

O professor introduz o tema geral da exposição oral que vai ser desenvolvido pela turma.

Tarefas:

A cada aluno é atribuído um subtema acerca do qual deve preparar uma exposição oral de cerca de 5 minutos.

O aluno deve consciencializar-se de que a preparação de uma exposição oral deve obedecer aos mesmos requisitos e às mesmas fases verificadas na preparação de um texto escrito:

- recolha, seleção e organização de informação;
- mobilização de conhecimentos e dados anteriores no tratamento da informação recolhida;
- planificação do texto oral, com elaboração de um esquema geral da apresentação, organizada em torno das componentes *introdução, desenvolvimento e conclusão*, onde serão registados os tópicos a abordar¹⁹.

¹⁹ Cf. Atividade 1 do Terceiro Bloco de Atividades.

Entre as tarefas preparatórias a desenvolver pelo aluno, deverão constar:

- a identificação dos tópicos e argumentos a expor;
- a escolha de exemplos ilustrativos;
- a identificação clara, explícita e sistemática de todas as fontes de que são recolhidos os argumentos e exemplos;
- a preparação de materiais auxiliares da apresentação:
 - . notas escritas para uso do apresentador
 - . guião escrito para distribuir à assistência
 - . material audiovisual, informático ou outro para ser utilizado em simultâneo com a apresentação oral;
- o ensaio prévio da apresentação, com controlo rigoroso do tempo.

Aspetos a desenvolver:

- 1) reportório verbal, a nível quer lexical e semântico, quer sintático;
- 2) estratégias de planificação textual das produções orais;
- 3) capacidades de saber ouvir e saber falar, respeitando os princípios reguladores da atividade discursiva.

Atividade 3

3.º Ciclo:
Exposição oral formal

Apresentação geral

Tarefas de apresentação de uma exposição oral formal.

Apresentação do texto oral da exposição, com recurso às características da fala preparada, de acordo com o plano previamente seguido por cada aluno.

Expressão Oral

Descritores de desempenho

- . Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação: (...) fazer exposições orais. (p. 121)
- . Usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação. (id)
- . Apreciar o grau de correção e adequação dos discursos ouvidos (p. 120)

Conteúdos:

Características da fala preparada;
Tipologia textual: texto expositivo (p. 121)

Conhecimentos prévios:

Os alunos respeitam princípios reguladores da atividade discursiva. Prevê-se que tenham treinado a capacidade para distinguir e aplicar as características da fala espontânea e da fala preparada. (Cf. Atividades 1 e 2 do Terceiro Bloco de Atividades).

Guião para o professor

O professor reúne os subtemas do tema geral da exposição oral que foi desenvolvido pela turma e organiza a apresentação das exposições.

Tarefas:

Apresentação individual, perante a turma, de uma exposição formal oral sobre um tema específico (cf. Atividade 2), com a duração máxima de 5 minutos.

Material necessário:

Material de gravação áudio e vídeo.

NOTA: Em todas as tarefas e atividades de exposição oral formal, é aconselhável que se proceda ao registo áudio e (quando possível) vídeo, para posterior comentário crítico.

Fases do trabalho:

- 1) Apresentação propriamente dita.
- 2) Comentário crítico, de toda a turma.

Aspetos a ter em conta na apresentação:

- 1) Adequação do conteúdo à situação;
- 2) Clareza e correção da linguagem utilizada;
- 3) Coerência argumentativa;
- 4) Coesão do texto;
- 4) Fluência;
- 5) Dicção e prosódia;
- 6) Postura e atitude face aos ouvintes.

A seguir à exposição propriamente dita, deverá haver lugar para um debate orientado sobre a mesma, a partir do visionamento da gravação da exposição e das notas tomadas pelo professor e restantes alunos durante a apresentação. Este debate terá dois objetivos complementares:

- 1) Comentar a apresentação.
- 2) Treinar a prática do debate.

Quarto Bloco de Atividades:

Treino das Capacidades de Interação Baseadas na Expressão Oral

Atividade 1

3.º Ciclo:
Debate

Apresentação geral

Tarefas de preparação e realização de um debate, envolvendo o recurso às características da fala preparada.

Expressão oral /Compreensão do oral

Descritores de desempenho

- . Implicar-se na construção partilhada de sentidos: (...)
 - debater e justificar ideias e opiniões;
 - considerar pontos de vista contrários e reformular posições (p. 122).
- . Assumir diferentes papéis em situações de comunicação, adequando as estratégias discursivas às funções e aos objetivos visados. (*id*)
- . Appreciar o grau de correção e adequação dos discursos ouvidos. (p. 120)

Conteúdos:

Diálogo;
Tipologia textual: texto conversacional (p. 121).

Conhecimentos prévios:

Os alunos respeitam os princípios reguladores da atividade discursiva. Seguem diálogos, discussões ou exposições, intervindo oportuna e construtivamente, quer num registo informal quer em registo formal. (Cf. Atividade 3 do Terceiro Bloco de Atividades).

Guião para o professor

Os alunos são informados de que vão participar num debate cujo tema será escolhido pela turma, em função da pertinência dos assuntos envolvidos e do interesse específico que a sua discussão poderá ter para os alunos.

Tarefas:

1. A turma escolhe o tema para o debate, preferencialmente polémico, que permita uma divisão clara entre um grupo favorável e um grupo contrário a determinada opção ou ponto de vista.
2. Os alunos dividir-se-ão seguidamente de acordo com esta polarização (“prós” e “contras”). Em cada grupo, escolher-se-ão três ou quatro porta-vozes principais, que participarão no debate como oradores principais; os restantes farão o papel de “plateia crítica”, que será levada a pronunciar-se em momentos específicos do debate.

Um dos alunos da turma será o moderador do debate.

3. Após a escolha do tema, serão decididas de comum acordo e registadas, por escrito, algumas regras a observar no dia do debate, tais como:

- tempo de intervenção permitido a cada participante;
- ordem de intervenção;
- regras para tomada e cedência de palavra;
- conduta do moderador;
- ...

4. Entre este dia preparatório e o dia do debate propriamente dito, cada interveniente deverá preparar-se convenientemente, individualmente e em grupo, reunindo toda a informação necessária e elaborando uma lista de argumentos a utilizar na discussão.

5. No dia do debate, a turma, dividida pelos grupos e com papéis pré-estabelecidos, levará a cabo o debate planeado, de acordo com as regras previamente acordadas.

6. O debate será gravado na íntegra e deverá ser objeto de uma análise crítica de toda a turma, na aula seguinte, em moldes semelhantes ao sugerido para a Atividade 3 do Terceiro Bloco de Atividades.

Atividade 2

3.º Ciclo:

Análise crítica de uma produção oral em português

Apresentação geral

Tarefas de audição de um documento áudio e levantamento de marcas e aspetos que atestam variedades socioculturais e regionais do português.

Identificação de aspetos distintivos entre o texto escrito lido oralmente e o texto oral formal previamente planificado.

Oral/Conhecimento explícito da língua

Descritores de desempenho:

- . Caracterizar propriedades de diferenciação e variação linguística, reconhecendo o papel da língua-padrão. (p. 120)
- . Identificar, em textos orais (...) a variação nos vários planos (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático). (p. 129)
- . Distinguir contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português. (*id*)

Conteúdos:

Discurso; universo de discurso.
Variedades do português.
Fatores internos e externos e tipos de mudança.

Conhecimentos prévios:

Os alunos identificam, em textos orais, a variação no plano fonológico (Cf. Atividade 4, do Segundo Bloco de Atividades).
Já distinguem contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português.
São capazes de sistematizar algumas propriedades da língua-padrão.

Guião para o professor

Os alunos são informados de que vão ouvir um excerto do CD *Viagens com Livros*, do jornalista João Paulo Guerra.

O professor procede a uma breve contextualização deste trabalho do jornalista e apresenta as tarefas que serão realizadas pelos alunos, com base no documento áudio que vai ser ouvido.

Tarefas:

1. Num primeiro momento, os alunos realizam uma escuta ativa do documento áudio.

2. Depois da audição atenta da gravação, procedem ao levantamento das seguintes marcas e aspetos:

- as variedades socioculturais e regionais (confrontar o discurso do jornalista com o da caseira de Dona Maria da Graça, p. ex.);
- a distinção entre:

- a) o texto escrito lido oralmente pelo locutor;
- b) o texto oral formal previamente planificado, (da encarregada da CP no Norte);
- c) o texto oral espontâneo (conversa do jornalista com a caseira [cf. presença de deíficos] ou com o ex-maquinista da CP).

3. Numa segunda fase do trabalho, os alunos vão identificar e explicar:

- a) a inclusão de palavras de outros no discurso do próprio jornalista;
- b) as citações do romance lidas pelo jornalista;
- c) o resumo do argumento do romance lido pelo jornalista;
- d) os sons (o comboio, o barulho da cidade, p. ex.)
- e) a música de fundo ou que alterna com o texto, pontuando-o (“Préludes à l’après-midi d’un faune”, de Debussy);
- f) o papel da montagem (mistura planificada dos elementos anteriores, de modo a informar, entreter, atrair, distrair, motivar o ouvinte para a leitura ou a viagem).

Material necessário:

Gravação da reportagem *Viagens com Livros* (TSF, jornalista João Paulo Guerra, Lisboa, Strauss, 1996): - **OUVIR** - <http://fonoteca.cm-lisboa.pt/cgi-bin/info3.pl?6735&CD&0>

Bibliografia Sugerida

- ABASCAL, M. D.; BENEITO, J. M.; VALERO, F. 1993. *Hablar e escuchar. Una propuesta de aprendizaje para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- BAKHTIN, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- BARBÉ, É. 2000. *Du parler au dire*, CAPSAIS 2000, option F, IUFM de Grenoble.
- BÉTRIX KOHLER, D.; PIGUET, A. M. 1991. Ils parlent, que peut-on évaluer ?. In : WIRTHE, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, P. *Parole étouffée, parole libérée – Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BIBER, D. 1988. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- CAMBRA, M. et al. Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Infancia y Aprendizaje*. 26, p. 40.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. 1996. Panorama de la investigación sobre lengua oral. In: BRIZ, E. A. et al. *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Universidad de Valencia/Pórtico.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1986. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*. 37/38.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O.; VELOSO, J. (Eds. 2009). *A linguagem ao vivo. Textos selecionados de Maria da Graça L. Castro Pinto*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- DUCROT, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- EDMONSON, W. 1981. *Spoken Discourse. A model for analysis*. London: Longman.
- FILLOL, F.; MOUCHON, J. 1980. *Pour enseigner l'oral*. Paris: CEDIC.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GREGORY, M.; CARROLL, S. 1978. *Language and Situation. Language Varieties and their Social Contexts*. London: Routledge & Kegan Paul. [Trad. Cast.: *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. Fondo de Cultura Económica, México, 1986.].
- GRICE, H. P.; 1975. Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*, vol. III, Speech Acts, ed. Cole, & Morgan, Academic Press Inc. 41-58, também acessível em <http://www.mystfx.ca/academic/philosophy/Cook/2008-09/Grice-Logic.pdf>
- HALLIDAY, M. A. K. 1976. *Language as Social Semiotics. The social Interpretation of Language and Meaning*. Oxford: Oxford University Press. [Trad. Cast.: *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.].
- HALLIDAY, M. A. K.. 1985. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1984. Les négociations conversationnelles. *Verbum*. 7(2/3), pp. 223-24.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990-1994. *Les interactions verbales*. Paris: Colin [3 vols.].
- LEECH, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London- New-York: Longman.
- LEFEBVRE, C. 1983. Les notions de style. In : BÉDARD, D. E. ; MAURIS, J. *La norme linguistique*. Québec: Conseil de la Langue Française, pp. 305-333.
- LOMAS, C. (Ed. 1994). *La Enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Madrid: Trea.
- MAURER, B. 2001. *Une didactique de l'oral, Du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 2002. *Producción, Expresión e Interacción Oral*. Madrid: Arcos.
- OCHS, E. 1983. Planned and unplanned discourse. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 129-157.
- PAYRATÓ, L. 1998. *Oralment – Estudis de variació funcional*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PINTO, M. G. 1998. *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- SCHNEUWLY, B. 1996. Parlar per escriure. *Articles*. 6.
- SOUSA, H. F. 2006. *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Asa Editores.
- SOUSA, O.; CARDOSO, A. (Eds. 2010). *Desenvolver Competências em Língua*. Lisboa: Colibri.
- TANNEN, D. 1982. The oral/literate continuum in discourse. In: TANNEN, D. *Spoken and written discourse: exploring orality and literacy*. Norwood NJ: Ablex, Norwood.
- TANNEN, D. 1984. *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood NJ: Ablex.
- VAN DEN EYNDE K. P.; MERTENS, J.; SWIGGERS, P. Structuration segmentale et suprasegmentale en syntaxe. Vers un modèle intégrationniste de l'écrit et de l'oral. In : BILGER, M. *et al. Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Louvain/Paris: Peeters, pp. 33-57.
- VANOYE, F. 1976. Remarques sur l'enseignement de l'expression écrite et orale. *Pratiques*. 9, pp. 65-72 [Metz: CRESEF].
- VILÀ, M.; VILA, I. 1994. Acerca de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 23.
- VILASÓ, J. G. 1994. La comunicación oral (voces cercanas, voces distantes). In: LOMAS, C. *La Enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Madrid: Trea, pp. 17-55.
- WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, P. (Eds. 1991). *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Revistas

- Argos, "L'oral, enjeux et pratiques", n.º 26, décembre 2000.
- Communications n.º 30, 1979.
- Enjeux, n.º 39-40, 1996/7. (Vers une didactique de l'oral)
- "Enseigner l'oral", in *Le Français aujourd'hui*, revue de l'AFEF, n.º 39, 1977.

Études de Linguistique Appliquée, n.° 37, 1980.
Innovations, « L'oral, parler-discuter », n.° 23-24, CRDP Lille.
Le Français dans le Monde, n.° 186.
Lettres ouvertes, « Enjeux de l'oral », CRDP de Bretagne, n.° 10, juin 1998.
Pratiques, n.° 103-104, 1999.
Recherches, « Parler », n.° 22, Lille 1995 ; « Oral », n.° 33, 2000.
Repères, n.° 17, 1998 (*L'oral pour apprendre*).