Desenvolver a oralidade na língua primeira

Materiais para o ensino da língua de herança

Propostas didáticas

3

Desenvolver a oralidade na língua primeira

Basil Schader

Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo

Dragana Dimitrijević e Gordana Nikolić

Materiais para o ensino da língua de herança

Propostas didáticas 3

Série «Materiais para o ensino da língua de herança» (ELH; na Suíça: Ensino da língua e cultura de origem – ELCO); Propostas didáticas 3.

Editado pelo Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique.

PH ZH IPE – INTERNATIONAL PROJECTS IN EDUCATION
ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION

Diretor do projeto:	Basil Schader
Autores/as:	Basil Schader, Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo.
Redação para o ELH:	Dragana Dimitrijević e Gordana Nikolić
Testado pelos/as docentes:	Nexhat Maloku, Zurique (ELCO albanês) Hüsniye Göktaş, Zurique (ELCO turco) Dragana Dimitrijević e Gordana Nikolić, Zurique (ELCO sérvio) Elisa Aeschimann-Ferreira e Raquel Rocha (ELCO português) Hazir Mehmeti, Viena Rifat Hamiti, Düsseldorf
Ilustrações, conceção visual global e realização:	Barbara Müller, Erlenbach
Tradução:	Marília Mendes, Zurique Maria João Barbosa, Würzburg
Impressão:	

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é publicada com o apoio da Secretaria Federal Suíça da Cultura (OFC).

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Este projeto foi parcialmente financiado com o apoio da Comissão Europeia. O conteúdo da publicação é da exclusiva responsabilidade dos autores.
A Comissão não se responsabiliza pela utilização dos dados nela contidos.

AMuSE

Lifelong Learning Programme

Índice

Prefácio à série «Materiais para o ensino da língua de herança» 7

Introdução

1 O que significa «oralidade»? 8

2 Desenvolver a oralidade – e o seu significado para o ELH 8

3 Objetivos e organização deste caderno 11

4 Três pontos centrais da atual didática da oralidade 12

5 Intercâmbio e cooperação com o ensino regular 14

I **Parte I: Treino da audição; ideias para uma utilização criativa da língua**

1 Treino da audição, cinco exercícios para treinar a diferenciação de sons 16

2 «A Ana diz…» 18

3 «Eu vejo uma coisa que tu não vês» 19

4 «Encontra alguém que…» 20

5 «Cadeira quente» 21

6 Versos infantis e rimas; poemas e poesia 22

7 Trava-línguas, jogando com a língua 23

8 Simulação de papéis simples 24

II **Parte II: Comportar-se de forma adequada em conversas e discussões – em pares e em grupos**

9 Combinar e treinar regras de comunicação oral 28

10 Preparar-se para uma conversa 30

11 «*Think – Pair – Share*»: um método alternativo para se preparar para uma discussão em grupo 31

12 Fazer referência ao que foi dito pelos outros 32

13 Dar *feedback* 33

14 Assumir funções numa discussão 34

15 Assumir a moderação de uma discussão 35

16 Planeamento em grupo 36

17 Contar em círculo 37

18 Discutir e argumentar em conjunto 38

19 Conversas individuais com os alunos 39

20 Filosofar em conjunto 40

21 Preparar um inquérito ou uma entrevista 41

III **Parte III: Narração oral e simulação de vivências e de histórias**

22 Preparar e treinar a narração oral 46

23 Contar coisas do dia a dia 48

24 Contar coisas de caráter pessoal 49

25 Narração oral com elementos teatrais 50

26 Simulação de situações quase reais, simulação de papéis sociais 51

27 Simulação de situações fictícias, dramatização de textos 52

28 Teatro escolar 53

IV **Parte IV: Ler em voz alta, recitar e fazer apresentações**

29 Treinar a leitura em voz alta e a recitação 56

30 Preparar-se para uma apresentação oral 58

31 Fazer uma apresentação oral:
Exemplo ‹Breve apresentação temática› 60

32 Sobre a avaliação: *flash* 61

Bibliografia consultada 62

Esclarecimentos, abreviaturas

Língua primeira:	Também língua materna ou de família: a primeira língua que a criança aprendeu em casa. Algumas crianças podem ter duas línguas primeiras.
Língua de ensino:	A língua falada na escola do país de acolhimento. Pode ainda haver como língua circundante um dialeto local.
Abreviaturas:	A = Aluno, aluna P = Professor, professora

Legenda
das informações sobre as formas sociais, o ano escolar e o tempo necessário para as atividades propostas:

	TI = Trabalho individual
	TP = Trabalho em pares
	GP = Grupo pequeno
	TT = Toda a turma
JI–9.º ano	Adequado para os anos … a … (p. ex. 2.º a 4.º ano). Atenção: esta indicação pode variar de acordo com as caraterísticas de cada aluno/a. JI = jardim de infância
20 min	Tempo aproximado previsto, por ex. 20 min. (informação aproximada, deve ser adaptado pelo/a professor/a de acordo com as caraterísticas da turma).

Prefácio à série «Materiais para o ensino da língua de herança»

O ensino da língua de herança ou língua materna (ELH; na Suíça: ELCO, ensino da língua e cultura de origem) desempenha um importante papel no desenvolvimento identitário e linguístico de crianças e jovens de origem estrangeira e no cultivo do plurilinguismo como um recurso valioso para a sociedade. Já há algum tempo que tanto a investigação como quadros referenciais, tal como as Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho da Europa, são claros quanto a este facto. Apesar disso, em comparação com o ensino regular, o ensino destas línguas continua a ser maioritariamente realizado em circunstâncias difíceis. São várias as razões que para isso contribuem:

- O ensino da língua de herança enfrenta, em muitos lugares, dificuldades institucionais e financeiras. Na Suíça, por exemplo, os/as professores/as do ELH são quase sempre pagos/as pelos países de origem ou até pelos pais.
- O ensino da língua de herança tem, por norma, poucas ligações com o ensino regular. Os contactos e a cooperação com os/as docentes do ensino regular são, com frequência, pouco cultivados.
- O ensino da língua de herança costuma ter lugar só duas horas por semana, o que dificulta um trabalho de progressão contínua.
- O ensino da língua de herança é, por norma, voluntário, os/as alunos/as não se sentem muito comprometidos/as com ele.
- O ensino da língua de herança realiza-se com frequência em turmas multianuais, das quais fazem simultaneamente parte alunos/as do 1.º ao 9.º ano. Isto exige dos/as docentes uma elevada capacidade de diferenciação interna e grande agilidade didática.
- A heterogeneidade das competências linguísticas dos/as alunos/as nas aulas da língua de herança é extremamente elevada. Enquanto que alguns/umas levam de casa boas competências tanto da norma como de variedades dialetais da língua primeira, outros/as só falam o dialeto. Para muitos/as dos/as jovens que já estão na segunda ou terceira geração no país de acolhimento, a língua local (por ex., o alemão) tornou-se, entretanto, uma língua forte. Da língua primeira só dominam uma variedade dialetal, a produção oral ou só dispõem de um vocabulário restrito ao meio familiar.
- Os/as docentes do ensino de língua de herança tiveram, de um modo geral, uma boa preparação básica no país de origem, mas não estão de forma alguma preparados/as para a realidade e os requisitos específicos de um ensino em turmas multianuais num ambiente de migração. As possibilidades de formação contínua no país de acolhimento são quase sempre muito insuficientes.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» dá apoio aos/às docentes do ensino de língua de herança no seu importante e exigente trabalho e pretende, assim, contribuir para melhorar a qualidade deste ensino. Com este objetivo em vista, transmitir-se-ão, por um lado, informações de fundo e princípios da atual pedagogia e didática nos países de imigração do ocidente e do norte da Europa (cf. o caderno *Fundamentos e quadros de referência*) e apresentar-se-ão, por outro, propostas e modelos didáticos concretos e facilmente realizáveis na prática pedagógica do dia a dia. Um ponto fundamental é o desenvolvimento de competências linguísticas. As propostas didáticas recorrem conscientemente a princípios e processos com que os/as alunos/as estão familiarizados/as das aulas e dos manuais do ensino regular. O objetivo é conseguir-se a maior coerência possível e, logo, uma aproximação mútua entre as aulas da língua de herança e do ensino regular. Ao tomarem conhecimento de princípios didáticos e processos concretos praticados nas aulas do ensino regular, os/as professores/as do ensino de língua de herança estão também, de certo modo, a fazer formação contínua. Espera-se que isto reforce os seus alicerces como parceiros/as com estatuto de igualdade no processo formativo dos/as alunos/as que crescem em contextos bilingues-biculturais.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é editada pelo Centro International Projects in Education (IPE) da Escola Superior de Educação de Zurique. Ela surge em estreita colaboração entre especialistas suíços e de outros países da Europa ocidental, por um lado, e especialistas e docentes do ensino da língua de herança, por outro. Assegura-se, desta forma, que as informações e propostas apresentadas correspondem às circunstâncias, necessidades e possibilidades reais do ensino da língua de herança e que são, para este, funcionais e aplicáveis.

Introdução

1. O que significa «oralidade»?

A oralidade é, a par da escrita, a segunda grande área de utilização da língua. (Na realidade, é até a primeira: tanto na história da humanidade quanto na de quase todos os indivíduos, as técnicas culturais escrever e ler surgem apenas depois de uma longa fase de comunicação exclusivamente oral.)

A oralidade compreende as duas dimensões ouvir e falar. Estas relacionam-se com as vertentes recetiva (ouvir/compreensão oral) e reprodutiva (falar) da comunicação oral. Isto significa, em especial, que estimular a perceção auditiva desempenha um papel relevante e de igual valor no desenvolvimento de competências comunicativas.

O trabalho no âmbito da oralidade exige a observação de regras próprias, mas não decorre de modo independente do desenvolvimento da escrita. Pelo contrário, a relação entre estas duas grandes áreas pode antes ser designada como circular: o que foi treinado no campo da oralidade, beneficia mais tarde a escrita e, em contrapartida, um bom domínio da escrita influencia a expressão oral, tornando-a mais diferenciada.

Os seguintes pontos são parte das características específicas da utilização oral da língua e são importantes para o trabalho na escola:

- Em situações de comunicação oral, os interlocutores encontram-se normalmente no mesmo sítio ao mesmo tempo. Isto permite a utilização de elementos miméticos e gestuais, bem como de sinais deícticos não verbais (apontar para alguém que está próximo ou para o céu nublado, por exemplo). Estes recursos são apoios à compreensão, o que faz sentido e é funcional face à «efemeridade» da comunicação oral. As situações de escrita são muito diferentes, porque os passos «escrever» e «ler» são desfasados e podem ser repetidos através da revisão e da releitura. (Uma posição especial, que não analisaremos aqui, assumem as conversas telefónicas ou os *chats* escritos.)

- Em termos linguísticos, a oralidade segue regras próprias, diferentes das da escrita. Frases incompletas, interrupções, repetições, mudanças pontuais de língua (por exemplo, da língua primeira para a língua escolar ou da língua-padrão para o dialeto), saltos associativos, etc., são normais e não incomodam na comunicação do dia a dia ou só incomodam em casos excecionais. Em situações de oralidade «culta», como é o caso, por ex., de uma apresentação na escola, vigoram regras mais rígidas, mais próximas da escrita. Mas também aqui seria completamente errado exigir dos/as alunos/as que falem como se o que dizem estivesse «impresso». Isto não deve significar, no entanto, que se prescinda de momentos de treino em que se exercite intencionalmente um estilo oral cuidado e que este não seja praticado em contextos motivadores (representação cénica, apresentação oral, etc.)

2. Desenvolver a oralidade – e o seu significado para o ELH

A oralidade desempenha um papel importante nas aulas de língua. Isto também é, naturalmente, válido para as aulas do ensino da língua de herança. Esta importância é de imediato visível no facto de a maior parte da comunicação na sala de aula se desenrolar oralmente (sobretudo nos primeiros anos escolares). Quem quiser participar nas atividades das aulas, tem, por um lado, de saber ouvir e compreender o que ouve e, por outro lado, tem de dispor de diversas competências produtivas no âmbito da oralidade. O lugar proeminente da oralidade é visível no seguinte quadro das áreas de capacidades e de desenvolvimento no domínio da língua:

	Capacidades recetivas	Capacidades produtivas
Oralidade: competências primárias, «inatas»	Ouvir (compreensão oral)	Falar
Escrita: técnicas culturais secundárias adquiridas	Ler (compreensão da leitura)	Escrever

Em paralelo às duas grandes áreas da oralidade e da escrita, seria de referir a aquisição do vocabulário e da gramática, que, por um lado, acontece «naturalmente» e de forma não dirigida, mas que, por outro lado, é apoiada e aprofundada na escola.

O processo de aquisição das técnicas culturais ler e escrever exige, na maior parte dos casos, elevadas competências nas áreas orais do ouvir e do falar. Ao entrar para a escola, a maior parte das crianças apresenta boas competências nestas áreas, pelo menos no que respeita à utilização quotidiana da língua. Apesar disso, é evidente que o ensino da língua tem todo um leque de obrigações relativas ao desenvolvimento também na área da oralidade. O capítulo 4a, «Objetivos e campos de trabalho no âmbito da oralidade», debruça-se sobre os pontos mais importantes relacionados com isto (didática da oralidade, narração, fazer apresentações, etc.). Estes pontos também são determinantes para as aulas do ELH e constituem os alicerces da organização das propostas didáticas na parte prática deste caderno.

Além disto, há, nos campos da fonética, léxico e sintaxe, algumas particularidades do desenvolvimento da oralidade no ELH que gostaríamos de abordar, em seguida, de forma especial. Isto devido à coexistência, em muitas línguas, de dialetos e língua-padrão e ao facto de muitos/as alunos/as praticamente só conhecerem, de casa, a língua primeira numa variedade dialetal. Para o ELH, que tem como um dos seus objetivos a introdução à língua-padrão, podem resultar daí as seguintes tarefas e campos de trabalho:

a) Introdução cuidadosa ao inventário fonémico da língua primeira

Fazem parte desta a consciencialização e o treino da audição, sobretudo daqueles sons da língua primeira que sejam, eventualmente, desconhecidos ou indiferenciados no dialeto. Um exemplo: nas línguas eslavas do sul, os sons ou fonemas ‹tsch› e ‹tch› (como na palavra alemã ‹Hütchen›) são diferenciados; o primeiro é grafado com ‹č›, o segundo com ‹ć›. No albanês, a mesma distinção é marcada com os grafemas ‹ç› e ‹q›. Em alguns dialetos, esta distinção (que também é difícil para estrangeiros) não é feita ou quase não é feita. Isto significa que aqui são necessários exercícios de audição e pronunciação especiais. O objetivo destes é sensibilizar o ouvido das crianças, visto que as diferenças também são relevantes para a ortografia. Sem o treino correspondente, os/as alunos/as dariam com frequência, nos seus textos, erros resultantes da falta de diferenciação. (Um exemplo do ensino do português são grafias como «baca» ou «bou» para crianças que não aprenderam a distinguir entre «b» e «v».) Exercícios auditivos de diferenciação (que a maior parte das crianças já conhece das aulas do ensino regular) podem ser feitos sem grandes dificuldades; cf. as propostas do n.º 1 na parte prática. Um contexto especialmente adequado para o fazer é o momento de introdução dos sinais gráficos correspondentes nos primeiro e segundo anos.

b) Trabalho com o vocabulário

Num nível linguístico acima dos fonemas e grafemas encontram-se as palavras. Também aqui pode haver múltiplas diferenças tanto entre a variedade-padrão e os dialetos da língua primeira, como entre os diversos dialetos. Elas devem ser tematizadas e, se possível, visualizadas num quadro. Há aqui preciosas oportunidades para reflexão metalinguística e para conhecer a própria língua em todas as suas facetas. Além disso, os vocábulos da língua-padrão devem ser gradual e cuidadosamente introduzidos e treinados. Talvez os/as alunos/as possam receber para isso um pequeno caderno em que anotam palavras e expressões idiomáticas, com as quais constroem depois frases, primeiro oralmente e a seguir porventura também por escrito. Este trabalho específico com o vocabulário constitui um importante campo do aperfeiçoamento linguístico no ELH e deve ser cultivado de forma muito consciente. A razão é evidente: muitos jovens e crianças que crescem em situações de migração dominam a sua língua primeira de forma limitada, i.e. reduzida ao vocabulário de uso quotidiano e doméstico, bem como à produção oral e ao dialeto. Que muitos/as deles/as se sintam mais à vontade na língua escolar do país de acolhimento não é de admirar, na medida em que na escola os conhecimentos desta são diária e sistematicamente aprofundados. O ELH é uma instituição central (sendo para crianças de famílias menos escolarizadas quase a única) quando se trata do importante objetivo de tornar a língua primeira acessível também para uma utilização mais exigente. A oralidade – a compreensão oral e a própria fala – desempenha aqui um papel, cuja importância não poderá ser suficientemente valorizada. Ela permite encontros e experiências com novas facetas da utilização da língua, que são normalmente mais simples e desprovidos de medo do que as experiências no campo da escrita. Momentos de aprendizagem ponderados e bem planeados no campo da oralidade também têm, assim, especial valor para o objetivo de aquisição de boas competências de literacia na língua primeira.

c) Meios de expressão oral alargados e sintaxe

Um trabalho com o vocabulário limitado a vocábulos soltos é insuficiente. Já foram mencionadas as expressões idiomáticas, que, logicamente, também fazem parte do léxico de cada língua. É necessário sensibilizar para elas, registá-las e depois treiná-las e empregá-las várias vezes para que os/as alunos/as passem a dominá-las ativamente. Utilizá-las primeiro oralmente e depois por escrito é um método que se tem evidenciado muitas vezes como uma progressão metodologicamente sensata. O mesmo é válido para os dois tipos de grupos de palavras ou de meios de expressão oral que se seguem:

1. Os chamados «*chunks*» (unidades lexicais complexas), i.e. expressões idiomáticas ou frases feitas como «Eu gostaria de …», «Por favor, é possível …», «Por favor, poderia …», etc. Os *chunks* são de grande valor utilitário em situações de comunicação quotidianas ligeiramente formalizadas. Que as crianças as conheçam também na variedade-padrão da sua língua primeira, faz parte das condições básicas do domínio desta. Para o seu treino adequam-se situações lúdicas, como, por ex., pequenas simulações de papéis (*role-play/jeu de rôle*).

2. Por serem meios de expressão oral de elevado valor utilitário para o uso escolar, seria bom que fosse disponibilizada uma série de expressões frequentemente utilizadas em descrições, discussões, pequenas apresentações, etc. Entre estas contam-se, para o subcampo «discussões», meios de expressão oral e/ou elementos frásicos como, por exemplo, «Na minha opinião, o que acontece é que …», «Eu sou de outra opinião», «Concordo plenamente/Não concordo nada com isso», «Em princípio, isso está certo, mas …», etc. Deve-se começar por fazer um levantamento de tais meios de expressão oral com os/alunos/as. Para isso, o recurso à língua escolar pode ser muito útil, porque algumas das expressões já serão conhecidas das aulas do ensino regular. A seguir, os meios de expressão oral devem ser registados por escrito e amplamente treinados. O manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência» contém, no capítulo 7 B4, fotografias das aulas do ELH de espanhol em Londres, que mostra a visualização de meios simples de expressão oral. Estes dão um importante contributo para o alargamento das competências na língua primeira. Na parte prática, o n.º 12 mostra como, através da indicação prévia de elementos frásicos, se pode apoiar os/as alunos/as de forma a que nas discussões façam referência uns aos outros, assim consolidando a coerência da discussão.

Ao nível linguístico imediatamente superior – a gramática com os campos da morfologia e da sintaxe – estão associadas exigências diversas que dependem da língua primeira e das diferenças entre dialeto e língua-padrão. Crianças kosovares têm aqui de aprender, entre outras coisas, a construção infinitiva especial da língua-padrão albanesa, as crianças eslavas do sul a utilização correta dos casos na variedade-padrão, etc. O que é decerto válido para uma aquisição duradoura, como princípio abrangente da psicologia de aprendizagem, é que os/as alunos/as devem primeiro compreender (o ideal: tomar consciência através de uma aprendizagem por descoberta) aquilo que têm para aprender, treinando-o e aplicando-o, depois, em variadas formas e fases. Para tudo isto, a oralidade desempenha um papel importante quando se trata de reconhecer e nomear, mas também de formas de exercício e de aplicação dialógicas e orientadas para a prática.

d) Coordenação entre as línguas primeira e segunda

Os/as alunos/as do ELH não só conhecem e dominam a sua língua primeira, mas também a língua escolar do país em que vivem. Com frequência, sentem-se mesmo mais competentes nesta última, o que, como já foi referido, não é surpreendente face ao trabalho escolar desenvolvido diariamente. No caso do desenvolvimento da língua primeira, o objeto especifico do ELH, devem, sem falta, ser usados os recursos e as competências de que os/as alunos/as já dispõem da língua escolar. Isto compreende, p. ex., o vocabulário, que não raras vezes é mais vasto do que o da língua primeira, limitado a temas familiares e do quotidiano. Isto significa que, para o trabalho com o vocabulário na língua primeira, se pode muitas vezes recorrer à língua escolar, na qual muitos conceitos já foram esclarecidos e estão presentes. Assim, são desnecessárias longas explicações na língua primeira; é apenas necessário transmitir e treinar os conceitos nesta língua. Isto é particularmente válido para o vocabulário mais exigente, característico da escola e indispensável para um bom domínio da língua. Também para os meios de expressão oral mais alargados acima referidos se pode recorrer à língua escolar. O uso destes recursos pode ser uma grande vantagem por permitir contrariar a progressiva e bastante problemática divergência entre o vocabulário da língua primeira e o da língua escolar (normalmente de tal forma, que as crianças dominam o vocabulário familiar e doméstico na língua primeira e o vocabulário escolar e mais exigente na língua escolar). Num sentido mais lato, estes recursos e conhecimentos prévios provenientes do ensino regular também podem ser empregues na análise de fenómenos gramaticais ou para a transmissão de estratégias de aprendizagem (ver, para isto, o caderno 5 desta série). Em todos estes casos, a oralidade, por ser o meio da discussão e do treino, desempenha um papel importante, mesmo quando o objetivo final é o incremento das competências de literacia. Que este meio só possa ser devidamente usado se forem dedicados tempo e atenção suficientes à aquisição e desenvolvimento das competências orais, é evidente.

3. Objetivos e organização deste caderno

O presente caderno tem uma estreita relação com os cadernos didáticos 1 e 2 da série «Materiais para o ensino da língua de herança». Enquanto que os cadernos 1 e 2 continham sugestões para desenvolver a escrita e a leitura na língua primeira, o tema do caderno 3 é o vasto campo da oralidade. Este engloba, como mostra o resumo acima, os subcampos ouvir/compreensão oral e falar. Diferentemente dos cadernos sobre ler e escrever, trata-se, neste caso, não de técnicas culturais que têm de ser transmitidas na íntegra pela escola, mas do desenvolvimento de competências quotidianas, que quase todas as crianças já levam para o jardim infantil. A tarefa da escola é desenvolver estas competências de tal forma que estejam disponíveis e funcionais para contextos progressivamente mais exigentes. No ELH isto acontece com o foco na língua primeira, sobretudo na variedade-padrão. No capítulo 2d acima, mostrámos que podem ser estabelecidas ligações produtivas com a língua escolar.

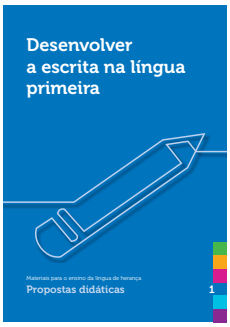
As sugestões de aulas e as propostas didáticas, com as quais os/as docentes do ELH podem, a seguir, ser apoiados/as no seu importante trabalho pedagógico-didático no âmbito da oralidade, estão organizadas nas seguintes áreas (sendo que, de forma geral, tanto a dimensão produtiva como a recetiva (falar e ouvir) são tidas em conta):

- Treino da audição; ideias para uma utilização criativa da língua
- Comportar-se de forma adequada em conversas e discussões – em pares e em grupos
- Narração oral e simulação de vivências e de histórias
- Ler em voz alta, recitar e fazer apresentações

A parte II («Comportar-se de forma adequada em conversas e discussões – em pares e em grupos»), com treze sugestões de aulas, ocupa um espaço particularmente extenso. Isto não é um acaso: as capacidades e competências aqui tematizadas constituem, por assim dizer, o fundamento de toda a comunicação e requerem um treino especialmente cuidadoso.

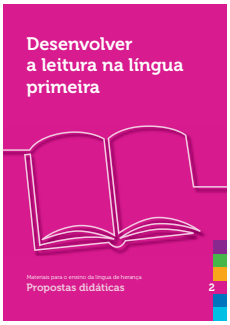
As 32 sugestões de aulas estão organizadas de forma a que no centro esteja uma apresentação clara e facilmente compreensível da atividade didática sugerida. Antes destas, encontram-se, em parte, notas que completam a formulação dos objetivos e disponibilizam mais informações de fundo. As rubricas «Variantes» e «Observações», que se seguem a algumas sugestões de aulas, apresentam alternativas metodológicas, bem como referências a aspetos didático-metodológicos específicos.

Outros cadernos da série «Propostas didáticas» contêm, além disso, indicações e exercícios para vários aspetos da oralidade. Tendo em conta a importância desta também para temas relacionados com a escrita, isto não surpreende. Fazemos aqui referência sobretudo aos seguintes cadernos e capítulos:



Caderno 1
Desenvolver a escrita na língua primeira:

Cf., na parte prática, entre outras, as indicações relativas aos exercícios orais prévios, etc., nos capítulos 1, 2, 7.4, 14, 18, etc.

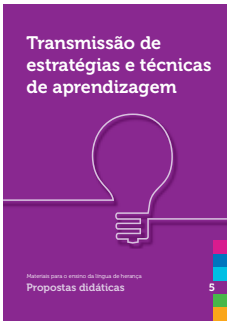


Caderno 2
Desenvolver a leitura na língua primeira:

Cf., na parte prática, sobretudo os capítulos 1, 10, 11 e 16, relacionados com a leitura em voz alta.

Caderno 4
Desenvolver a competência intercultural:

A maior parte das sugestões de aulas contêm importantes componentes orais (conversas de esclarecimento, discussões sobre determinados temas, etc.);



Caderno 5
Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem:

Aqui as componentes orais dizem respeito sobretudo à troca de impressões sobre as experiências com as diferentes estratégias de aprendizagem.

Para terminar, assinalamos uma especificidade do presente caderno em comparação com os outros volumes da série: como autores contribuíram para ele, de forma determinante, três jovens professores (Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo), que dedicaram, com grande empenho e muita energia, os seus trabalhos de bacharelato ao tema do «desenvolvimento da oralidade no ELH». Em conjunto com o diretor do projeto e as redatoras responsáveis por parte do ELH (Dragana Dimitrijević e Gordana Nikolić), formou-se, assim, uma equipa tão inovadora na sua constituição como produtiva na maneira como trabalhou.

Fontes importantes (para além de muitas outras) foram os métodos de língua «Sprachfenster», «Sprachland», «Sprachwelt Deutsch», «Die Sprachstarken» e «Pipapo». O recurso a estes métodos de ensino garante a atualidade da didática da língua e favorece a coordenação entre as aulas do ELH e do ensino regular.

4. Três pontos centrais da atual didática da oralidade

A oralidade é um campo enorme com vasta bibliografia em diferentes línguas e tradições. A diversidade de tradições reflete-se, p. ex., na diferença de valorização que era ou ainda é dada em distintas culturas a domínios-alvo como «discussão democrática no conselho de turma» ou então a «recitação expressiva de poemas». Mencionamos, a seguir, apenas alguns pontos que deverão ser consensuais na didática da oralidade nos países de imigração do ocidente e norte da Europa e que são de interesse para o trabalho prático no ELH.

a) Objetivos e campos de trabalho no âmbito da oralidade

O objetivo global do trabalho pedagógico-didático nas áreas do ouvir e do falar é a consolidação das competências comunicativas dos/as alunos/as. Isto acontece, tanto no ensino regular como no ELH, em conformidade com a idade e tendo em conta o objetivo complementar de dirigir os/as alunos/as para um uso da língua-padrão progressivamente mais competente.

No caso da produção linguística oral, i.e. do falar, distingue-se entre formas dialógicas e monológicas, cada uma com objetivos específicos e métodos de trabalho diferentes. É para as formas dialógicas que toda a formação da competência de comunicação oral se orienta. O seu objetivo é tanto um comportamento adequado em diálogos, debates, jogos sociais de simulação de papéis, entrevistas, conversas telefónicas (simuladas), etc., como um comportamento democrático, e eventualmente dirigido por regras, de produção e receção orais em discussões de grupo, conversas de turma, debates para solução de conflitos, etc. São formas monológicas, entre outras, o contar, fazer apresentações e exposições orais em diferentes contextos (sendo que, no centro, está a transmissão clara e estimulante de um conteúdo), mas também o recitar, a leitura linguisticamente estética em voz alta e algumas formas de teatro escolar que (também) façam uma encenação expressiva da língua.

O aspeto do «ouvir» é por norma treinado em conjunto com o falar e os objetivos deste. Ele tem, no entanto, de ser impreterivelmente apoiado por tarefas correspondentes e dirigidas para essa finalidade – quer se trate de compreender o conteúdo, do comportamento democrático de comunicação oral ou da qualidade da declamação de um poema. A simples audição sem uma tarefa e um foco claros não tem grande utilidade. Importante é o aspeto da «audição diferenciada» também para as situações de aprendizagem dedicadas à observação de especificidades da língua, como por ex., o reconhecimento de variantes dialetais na língua primeira (a partir de amostras orais) ou a sensibilização para determinadas particularidades da linguagem oral de uma pessoa ou de um grupo. As competências auditivas favorecem, desta forma, o importante e interessante campo da reflexão linguística.

Além das formas já referidas, dedicadas sobretudo a exercícios comunicativos e situações de aprendizagem, existem ainda situações de treino direcionadas para capacidades específicas. Aqui não é focado um conteúdo, mas um tópico linguístico. Pertencem a esta categoria de tarefas os já mencionados exercícios para diferenciação de fonemas semelhantes (p. ex., /b/ e /v/, ver o capítulo 2a) e outros exercícios de compreensão oral e de pronúncia, sobretudo nos primeiros anos. O treino correspondente pode ser realizado quer através de reprodução oral quer, de forma mais livre, através de exercícios orais guiados (no caso da reprodução, um determinado exemplo é reproduzido e aperfeiçoado por meio da repetição; no caso dos exercícios guiados, varia-se um modelo dado; cf., neste sentido, o chamado *scaffolding*, descrito no caderno 1 (Desenvolver a escrita), capítulo 4d da Introdução, bem como o capítulo 8 A.5a do manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência»). Num sentido mais lato, o treino do vocabulário e a transmissão de meios de expressão mais alargados podem ser considerados como parte do treino de capacidades. Ambas as áreas são de grande importância para as aulas do ELH porque ajudam a conduzir os/as alunos/as a uma competência avançada na língua primeira e a alcançar um bilinguismo o mais equilibrado possível; cf. capítulos 2b e 2c acima.

b) Sobre o estilo discursivo e interrogativo do/a professor/a

Para alargar e desenvolver a sua competência linguística oral, os/as alunos/as necessitam de tempo e de oportunidades de aplicação. Em que medida é que as têm efetivamente depende do estilo discursivo e interrogativo do docente. Se o professor A só comunica no apertado e tradicional «modo de perguntas» («Qual é o rio mais longo do nosso país?», «Onde vivia o herói da nossa história?», etc.), os/as seus/suas alunos/as mal poderão desabrochar linguisticamente. Ao inverso, se a professora B, em vez de fazer esse tipo de perguntas fechadas e inautênticas, se dirigir à turma com perguntas abertas ou, melhor ainda, com estímulos, os/as alunos/as serão naturalmente orientados para uma produção linguística oral cuidada. Exemplos deste tipo de perguntas e estímulos são «O que sa-

bem sobre os rios e lagos do nosso país?», «Discutam o que vos agrada ou incomoda no comportamento do herói da nossa história!».

Muitos/as professores/as têm, infelizmente, a tendência – de forma intuitiva e provavelmente devido à sua própria experiência escolar – para um estilo discursivo e interrogativo que dá muito poucas oportunidades de produção linguística oral aos/às alunos/as. Estudos mostram que a percentagem discursiva dos/as professores/as é, com frequência, 20 a 30 vezes superior à de cada aluno. Para mudar este facto nas próprias aulas, é conveniente ter em conta os seguintes pontos:

- Não repetir as respostas dos/as alunos/as (este chamado «eco do/a professor/a» tem um efeito inflacionário e impede que os/as alunos/as se habituem a falar alto e com clareza). De forma semelhante, também não é boa a confirmação ritual das respostas com «certo!», «muito bem!», «exato», etc.; corresponde a um estilo ultrapassado, centrado no professor.

- Em conversas sobre textos, conteúdos, problemas e conflitos, trabalhar o mais possível com estímulos de fala ou pelo menos com perguntas autênticas e abertas (e evitar as perguntas fechadas e pouco autênticas). Os impulsos para iniciar e prosseguir a conversação têm de ser cuidadosamente refletidos durante a planificação das aulas; só após algum tempo e exercício é que um/a professor/a os tem mais ou menos interiorizado.

- Combinar e treinar com a turma regras e rituais que permitam ao/à professor/a passar o mais possível para segundo plano. Em discussões de grupo ou conversas de turma, por exemplo, os/as alunos/as podem muito bem dirigir-se uns aos outros ou passar a palavra, se isto tiver sido treinado e se no início da atividade estiver um impulso ou uma tarefa clara (e não uma pergunta do/a professor/a que exija automaticamente uma resposta).

- O mesmo objetivo orienta a seleção de atividades pedagógicas centradas nos/as alunos/as, em que a posição central do/a professor/a e o predomínio da sua quota-parte de fala sejam, pelo menos, reduzidas (cf. neste sentido o manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência», sobretudo os cap. 5 e 6). No ELH, em que o/a docente tem, na maioria das vezes, de gerir vários anos e grupos etários simultaneamente, isto é, sem dúvida, uma tarefa exigente. No entanto, também aqui é possível reduzir a posição central do/a professor/a através da delegação de responsabilidades aos/às alunos/as.

c) Observar, avaliar e desenvolver desempenhos orais

A observação e avaliação de desempenhos orais, orientadas para o progresso, são mais laboriosas do que no caso de textos escritos. Ouvir uma produção oral várias vezes e analisá-la só é possível se se trabalhar com gravações áudio ou vídeo. Por norma, isto ultrapassa a medida do possível. Este processo deve, no entanto, ser pontualmente aplicado, pelo menos em casos excecionais (por exemplo, gravação áudio quando um aluno lê um texto em voz alta), porque leva a resultados muito mais exatos.

Para prevenir o perigo de avaliações globais e, por isso, pouco úteis no âmbito da oralidade, recomenda-se um procedimento enfocado e orientado por critérios, que deve ser sempre adaptado à idade e ao nível de desenvolvimento na língua primeira. Remetemos aqui para o cap. 7 do manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência» (Avaliar o desempenho de forma a promover o seu desenvolvimento, com bons exemplos práticos na parte B) e acrescentamos as seguintes indicações:

- Em relação a situações «formais», declaradas como situações de observação e avaliação (por ex., uma apresentação oral, uma cena de teatro, uma recitação, etc.): aqui devem ser estabelecidos e comunicados previamente critérios claros, de preferência em forma de uma grelha de critérios com vários pontos. A avaliação é, deste modo, mais transparente para os/as alunos/as. Além disso, os pontos de partida para o trabalho subsequente e as medidas posteriores visando o progresso tornam-se logo evidentes. Encontrar formas de treino e exercícios adequados são parte do profissionalismo do/a docente.

  Outra vantagem das fichas de observação com critérios é que também os/as alunos/as (pelo menos a partir do 3º ano) podem preencher a ficha e desenvolver, assim, a sua sensibilidade em relação aos pontos em causa. Um exemplo de uma ficha de observação para a avaliação de apresentações encontra-se no manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência» no cap. 7 B1; cf., além disso, o n.º 18 do caderno «Desenvolver a leitura na língua primeira» (Grelha para a auto-avaliação da leitura em voz alta).

- Em relação a situações de observação «informais», não especialmente anunciadas (por ex., em caso de discussões de grupo ou de turma, apresentações orais, leitura individual em voz alta ou outras situações de observação comparáveis): é conveniente que também nestas situações o/a docente tome notas de eventuais observações relevantes («X tem de aprender a escutar melhor e a dar mais atenção aos outros», «Y tem dificuldade em articular o som 's'», «Z fez grandes progressos no discurso livre»,

etc.). De seguida (ou numa ocasião posterior adequada), o/a docente pode informar os/as alunos/as em causa sobre as suas observações e dar-lhes, se necessário, sugestões concretas de melhoramento.

5. Intercâmbio e cooperação com o ensino regular

No caderno «Fundamentos e Quadros de Referência», mas também nos outros cadernos de materiais didáticos, sublinhou-se repetidamente como a coordenação entre o ELH e o ensino regular, bem como a troca de experiências, descobertas e procedimentos, é importante e estimulante. Os seguintes aspetos podem ser de especial interesse para o desenvolvimento da oralidade:

- Intercâmbio sobre o tema da competência de comunicação oral: que regras de comunicação oral são aplicadas pelos/as diferentes professores/as; como é que estas regras foram introduzidas, como são treinadas?
- Intercâmbio sobre metodologias no âmbito da formação de competências de comunicação oral de cariz democrático: que formas (por ex., "conselho de turma", discussões de prós e contras, etc.) são postas em prática e com quais se pode contar?
- Intercâmbio de ideias e materiais para o trabalho na área de jogos cénicos (pequenas formas de teatro escolar, etc.) e da recitação teatralizada de poemas e outros textos.
- Conhecer as ideias e os materiais dos métodos de língua do ensino regular e dos comentários correspondentes. Encontram-se aqui possivelmente materiais, como, por exemplo, grelhas de observação e avaliação, facilmente adaptáveis para as aulas do ELH.

Os seguintes projetos centrados na oralidade prestam-se, entre outros, para a cooperação entre o ensino regular e o ELH, tanto no contexto do ensino regular como no âmbito de uma semana de projeto:

- Projeto conjunto de uma série de lições sobre poemas em diversas línguas, sendo a atividade final um evento com os pais; além disso, gravação de um CD plurilingue de poemas.
- O mesmo, mas com jogos linguísticos em diferentes línguas. Para isso, ver também a sugestão de aula n.º 7.
- O mesmo, mas com curtas cenas de teatro ou *sketches* em diversas línguas; pode, eventualmente, ser feita uma gravação vídeo.
- Ver, além disto, diversas ideias para pequenos jogos plurilingues e outras atividades no método «Sprachenvielfalt als Chance» (Schader, 2013).

Pela competente revisão da introdução agradecemos a Stefan Hauser e Nadine Nell-Tuor do Centro de Oralidade da Escola Superior de Educação de Zug, bem como a Claudia Ulbrich do Setor de Pedagogia Intercultural do Departamento de Pedagogia da Administração do Ensino Público da Direção de Ensino do Cantão de Zurique.

Parte I:
Treino da audição; ideias para uma utilização criativa da língua

I

1 Treino da audição, cinco exercícios para treinar a diferenciação de sons

Objetivo

Os seguintes exercícios ajudam os/as A a desenvolver a importante capacidade de pronunciar corretamente todos os sons da língua primeira. Dependendo da língua primeira, isto pode ser pertinente sobretudo para os sons da variedade-padrão que os/as A não conheçam da variedade dialetal (cf. o cap. 2a da introdução). O exercício pode simultaneamente ajudar a alargar o vocabulário.

JI–3.º ano **5–15 min**

Material:
Listas de palavras; espelho pequeno; folhas com imagens adequadas.

Nota prévia

O contexto básico para os exercícios que se seguem é a introdução de um determinado som no âmbito da alfabetização na língua primeira (fim do 1.º ou início do 2.º ano). Paralelamente à imagem visual da palavra, também se deve treinar a pronúncia correta da mesma. Contudo, podem-se fazer, já no jardim infantil, alguns exercícios de pronunciação ou estes podem ser repetidos nos anos mais avançados, se ainda subsistirem inseguranças a este respeito.

a) Exercícios de repetição de pronúncia

- O/a P tem uma lista de palavras à sua frente (ou na cabeça) que contêm o som em causa. Ele/a está sentado/a com um/a ou vários/as A e diz as palavras, pronunciando-as com clareza. Os/as A repetem as palavras de forma clara (não em coro, mas uma criança após a outra).
- Variante: o papel do/a P pode ser assumido por uma criança mais velha que tenha uma pronúncia impecável.

b) Exercícios com o espelho de bolso

- Um espelho de bolso pode ajudar a compreender como é que alguns sons são articulados. Depois de o /a P mostrar, de forma clara, a posição da boca para articular o /m/ e o /n/, por exemplo, é a vez dos/as A tentarem repetir a articulação, controlando-se com um espelho de bolso. Este exercício também é adequado para trabalho de pares com uma criança mais velha.
- Este exercício não é, no entanto, produtivo para alguns sons (p. ex., /d/ – /t/). Neste caso é mais útil colocar uma mão em frente da boca para sentir a diferente força de expulsão do ar (mais ar no caso de /p/ do que no de /b/, etc.).

c) Exercícios auditivos de identificação e diferenciação

- Exercícios de identificação: o/a P (ou uma criança mais velha com um bom domínio da língua) tem listas de palavras à sua frente contendo ou não o som em causa. Ele/a lê as palavras em voz alta. Quando lê as palavras com o som procurado, os/as A põem o dedo no ar, nos outros casos não.
- Exercícios de diferenciação (p. ex., b – p; d – t; ć – č): uma parte das palavras contém um dos sons entre os quais se quer diferenciar (p. ex., /b/); outra parte contém o outro som (p. ex., /p/). Os/as A fazem os sinais correspondentes, previamente combinados (p. ex., levantando a mão direita ou esquerda ou mostrando um cartão com a letra b ou p).

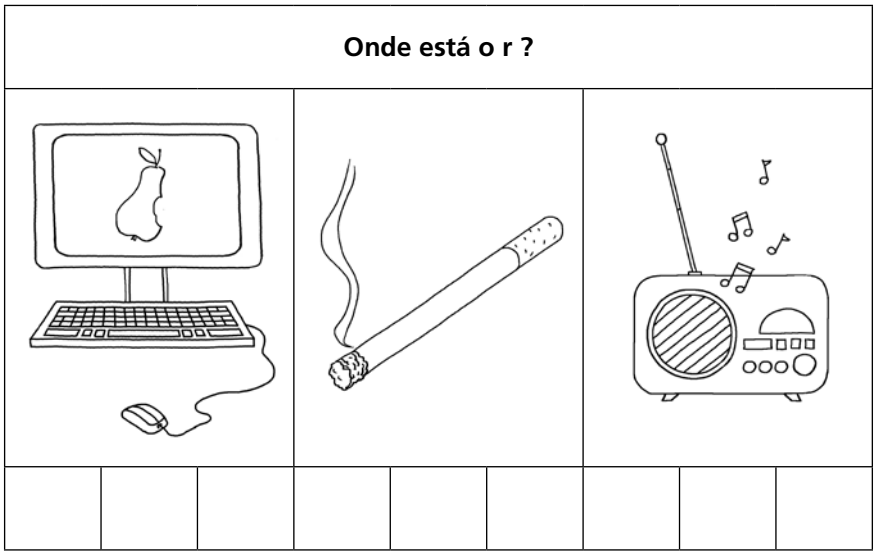
d) Exercícios com imagens

(análogo ao exercício c)

- Exercícios de identificação: os/as A recebem uma folha com muitas imagens de objetos, cujos nomes contêm ou não o som em causa. Eles têm de fazer um círculo à volta dos objetos que contêm o som procurado. Depois têm de repetir as palavras de forma clara.
- Exercícios de diferenciação (p. ex., b – p; d – t; ć – č): uma parte dos objetos representados contém um dos sons a identificar (p. ex., /b/); outra parte contém o outro som (p. ex., /p/). Os/as A fazem um círculo vermelho à volta dos objetos que contêm um som e fazem um círculo azul para o outro som. De seguida repetem as palavras em voz alta e com clareza.
- Variante: os/as A sentam-se todos num círculo. No chão, ao centro, estão duas folhas; numa folha está, p. ex., «D, d», na outra «T, t». Cada criança recebe 5 a 7 cartões com imagens. Uma criança de cada vez mostra um cartão. Se este contém um dos sons que se procura, pode colocar o cartão na folha correspondente, se não coloca-o numa folha em branco. (Podem-se comprar cartões com as imagens ou fazê-los; neste último caso, os/as alunos/as mais velhos/as podem ajudar.)

e) Assinalar o som inicial, medial ou final

- Os/as A recebem uma folha com, por exemplo, doze imagens de objetos. Numa parte dos objetos reproduzidos, o som em causa está no início da palavra, noutra parte dos objetos no meio e na outra parte no final. Sob cada imagem há três campos. Nestes os/as A devem assinalar se o som que se procura está no início, no meio ou no fim da palavra (ver a ilustração).



2 «A Ana diz ...»

Objetivo

Os/as A treinam com este exercício a audição precisa e a compreensão oral, porque têm de rapidamente processar e aplicar o que ouviram. Ao mesmo tempo, aprendem de forma lúdica a seguir as instruções do/a P e consolidam o seu vocabulário recetivo.

1.º–6.º ano **5–10 min**

Notas:

O exercício é inspirado no jogo infantil «Simon says», que é conhecido e jogado no mundo inteiro sob diferentes nomes.

O nome «Ana» pode, evidentemente, ser substituído por um nome típico da própria língua e cultura.

Procedimento:

- O/a P dá uma instrução simples, começada por «A Ana diz». Exemplo: «A Ana diz: Caminhem em silêncio pela sala.», «A Ana diz: Batam palmas.»
- Os/as A só podem seguir as instruções se elas iniciarem com «A Ana diz». Se o/a P der instruções sem a frase «A Ana diz» (por ex., «Venham para a frente!»), os/as A têm de as ignorar.
- Quem infringir esta regra (isto é, se reagir às instruções, apesar de elas não começarem por «A Ana diz»), não pode jogar durante um determinado tempo ou um determinado número de voltas.

Sugestões para aquilo que a Ana poderia dizer:

- ▶ «A Ana diz: Toquem no vosso joelho direito.»
- ▶ «A Ana diz: Ponham-se de pé em cima da cadeira.»
- ▶ «A Ana diz: Caminhem como um homem idoso / uma mulher idosa / como um rei / como um índio que se aproxima sorrateiramente / como um macaco.»

Variantes:

- Uma criança pode dar as instruções em vez do/a P.
- Os/as A têm de fazer o contrário daquilo que a Ana diz. Quando «A Ana diz: Sentem-se.», as crianças têm de se levantar.

3 «Eu vejo uma coisa que tu não vês»

Objetivo

Os/as A consolidam o seu vocabulário oral de forma lúdica e treinam a sua competência expressiva e auditiva.

JI–6.º ano | 5–20 min

Material:
Eventualmente um livro ilustrado.

Nota:

O jogo pode ser feito com a turma toda, em grupos pequenos ou em pares.

Procedimento:

- Uma criança pensa num objeto da sala de aula que seja visível para todos (p. ex., o quadro, a maçaneta da porta, uma lâmpada…). Ela diz: «Eu vejo uma coisa que tu não vês.»
- As outras crianças fazem-lhe, depois, perguntas para descobrir de que objeto se trata. Só são permitidas perguntas que possam ser respondidas com «sim» ou «não» (p. ex.: «É um móvel?», «É vermelho?»). Com perguntas bem feitas, pode-se limitar, passo a passo, o número de objetos possíveis. Por exemplo: «Está no lado direito da sala de aula? É grande? É verde?». Se a resposta for positiva, a mesma criança pode continuar a fazer perguntas; se for negativa, é a vez de outra criança fazer perguntas.
- Assim que uma criança descobrir qual é o objeto («É o quadro?» «Sim!»), é a vez dela de pensar num objeto e as outras têm de descobrir qual é.

Variantes:

- Em vez de se trabalhar com objetos reais, também se pode fazer este jogo em grupos pequenos com imagens que contenham muitos objetos (ótimas, para isto são as chamadas «*Wimmelbilder*», imagens contendo uma grande profusão de objetos).
- Em vez de pensarem num objeto, os/as A pensam numa pessoa famosa, num/a colega, numa profissão ou noutro termo relacionado com um tema previamente definido.
- O/a P esconde numa caixa ou algo semelhante um objeto relacionado com o tema abordado na aula. Os/as A adivinham de que objeto se poderá tratar. Esta variante é adequada para o início de uma aula (p. ex., esconder uns óculos de sol poderia ser uma boa introdução ao tema «férias»).
- Em vez de objetos, os/as A terão de adivinhar, de olhos fechados, barulhos ou vozes. Esta variante é adequada para treinar a capacidade auditiva e para desenvolver a concentração.

4 «Encontra alguém que ...»

Objetivo

Este exercício treina, de forma simples e lúdica, as competências comunicativas e a compreensão oral. Além disso, fazer perguntas, ouvir as respostas com atenção e responder de forma adequada permite aos/às A conhecer-se melhor uns aos/às outros/as.

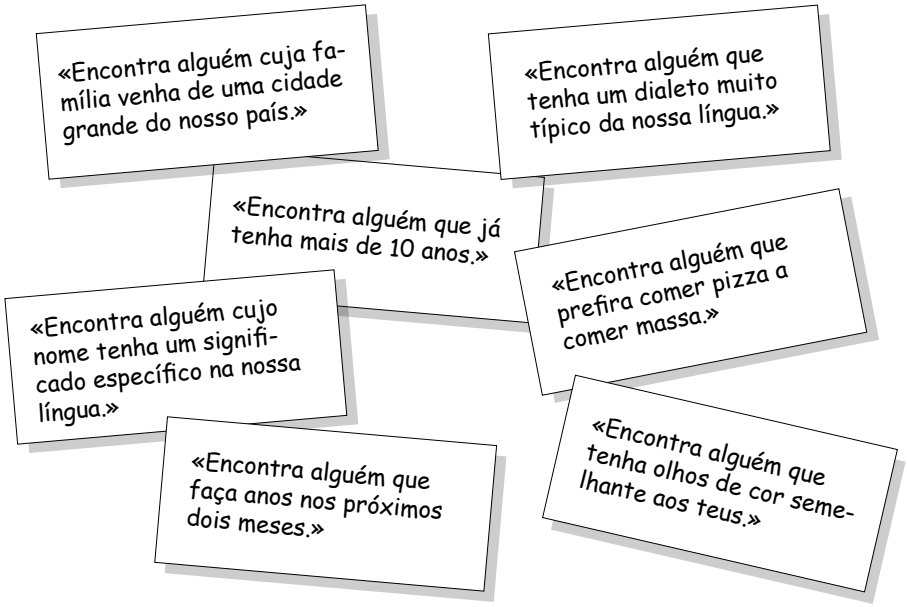
1.º–9.º ano **10–20 min**

Material:
Cartões com instruções preparados pelo/a P (2 a 3 por A).

Referência bibliográfica:
Piel (2002), p. 103 (ver Bibliografia).

Procedimento:

- O/a P dá a cada A dois ou três cartões com instruções. Por exemplo:



- Os/as A andam pela sala de aula e fazem perguntas aos/às colegas de acordo com as instruções dos seus cartões (naturalmente reformulando a pergunta: «A tua família vem de uma cidade grande do nosso país de origem?», etc.). Quando alguém encontra um/a colega que corresponde às condições procuradas, escreve o nome dele/a no respetivo cartão de instruções (variante: a criança em causa assina o cartão de instruções). Vários/as A podem assinar o mesmo cartão.

Quando todos os cartões tiverem sido assinados (ou, p. ex., após 10 minutos), o/a P conversa com a turma sobre o que as crianças descobriram sobre os/as colegas.

Observações:

- As instruções devem ser simples, para que os/as A encontrem pelo menos uma pessoa.
- É possível formular tarefas de dois ou três níveis diferentes, distribuídas por cartões de cores diferentes (verde = simples, azul = de dificuldade média, vermelho = difícil, etc.). As cores são, depois, distribuídas pelos/as A de acordo com a idade ou o nível de desenvolvimento.
- As tarefas devem ser adaptadas a cada turma e aos seus recursos culturais e linguísticos.
- Os cartões de instruções também podem ser feitos por A mais velhos.
- Para poderem ser utilizados várias vezes, os cartões podem ser plastificados ou colocados dentro de capas transparentes.

5 «Cadeira quente»

Objetivo

Os/as A ativam o seu vocabulário oral, tanto recetivo como produtivo, ao parafrasearem e adivinharem vocábulos. Simultaneamente, alargam e treinam o seu repertório de modelos de frases na língua primeira.

3.º–6.º ano **10–20 min**

Procedimento:

- O/a P divide a turma em dois grupos de características semelhantes (A e B) e pede a dois/duas A para se sentarem nas «cadeiras quentes». Para isso, há duas cadeiras em frente do quadro; as cadeiras estão viradas para a turma. Um dos A representa o grupo A, o outro o grupo B.
- O/a P escreve uma palavra no quadro (p. ex., «bolo» ou «a nossa capital» ou «andar de mansinho»). É importante que se trate de um termo que todos/as os/as A conheçam. Os/as A na cadeira quente olham na direção da turma e não podem ver a palavra no quadro.
- Quando o/a P dá o sinal, os dois grupos começam a descrever a palavra do quadro ao/à colega que está sentado/a na cadeira quente. Para isso, não podem, de forma alguma, dizer a palavra nem outra da mesma raiz (se isso acontecer, o grupo em causa perde). Um/a de cada vez, os/as colegas podem, p. ex., sussurrar dicas ao/à colega que está na cadeira quente. Os/as dois/duas A na cadeira quente tentam adivinhar a palavra no quadro a partir das pistas que ouviram.
- Ganha o grupo do/a A na cadeira quente que primeiro disser a palavra certa.
- Depois continua-se a jogar com outra palavra e outros/as A na cadeira quente.

Variantes:

- Pode-se escolher de propósito termos relacionados com o ELH ou com o tema atualmente a ser estudado (p. ex., recursos hídricos no país de origem; personagens históricas). Desta forma, o jogo também pode funcionar como introdução a um novo tema. Se isto for demasiado difícil para A mais jovens, joga-se esta variante somente com os mais velhos e pensa-se numa forma mais simples para os mais pequenos.
- Os/as A escolhem os vocábulos independentemente de um tema ou em relação a um tema dado pelo/a P. O/a P escolhe depois, entre as sugestões dos A, as palavras mais adequadas.

6 Versos infantis e rimas; poemas e poesia

Objetivo

O trabalho com versos, rimas e poemas é de valor incalculável para as mais diversas facetas do desenvolvimento linguístico (articulação, vocabulário, repertório sintático, formação literária, etc.). Pode e deve ser aproveitado em todas as idades, desde as rimas infantis mais simples no jardim de infância até à discussão da lírica nos níveis mais elevados. As seguintes sugestões limitam-se à introdução de versos e rimas infantis no jardim de infância e primeiros anos escolares.

JI–3.º ano **10–15 min**

Material:
Versos, rimas e poemas adequados.

Notas:

- Versos e rimas infantis, conhecidos em todas as culturas, são mais importantes para o desenvolvimento linguístico do que possa parecer à primeira vista. Com a sua estrutura rítmica, que apetece repetir, eles ajudam a aperfeiçoar de forma lúdica, quase sugestiva, não só palavras, mas também construções inteiras. Contribuem, desta forma, para o aperfeiçoamento de articulação, vocabulário e estruturas linguísticas. O mesmo é válido para o trabalho com poemas em anos mais avançados. Aqui os/as alunos/as não só se familiarizam com um importante tesouro da sua cultura. Mais do que isso, com base no texto lírico eles/as ficam a conhecer simultaneamente possibilidades e nuances específicas da utilização da língua, muito para além daquilo que conhecem do dia a dia. Não é tarefa fácil fazer com que estas possibilidades e dimensões se lhes tornem acessíveis, mas é agradável e importante. Que ela pode ser bem realizada e ter sucesso, mostram, entre outras, as impressionantes apresentações de recitações de muitas turmas do ELH do sudeste da Europa. Ver também o nº 29.
- Referência bibliográfica: Silvia Hüsler (2009) (ver bibliografia).

Procedimento possível:

- Os/as A sentam-se ou deitam-se descontraídos e fecham os olhos.
- O/a P recita o verso ou a rima em voz alta, clara e lentamente.
- De seguida sentam-se todos em círculo. Discute-se em conjunto aquilo que os/as A ouviram, as palavras que não entendem e as imagens interiores que lhes surgiram.
- Dependendo do tipo de verso ou rima, inventam-se em conjunto gestos, movimentos, etc., que combinem com a recitação.
- O/a P recita mais uma vez o verso ou a rima, acompanhando-o/a com os movimentos. Os/as A repetem os movimentos do/a P.
- Logo que as crianças queiram, também podem acompanhar a declamação do verso e fazer os movimentos. Numa fase posterior, o/a P pode retirar-se completamente.

Variantes:

- Introdução do verso/da rima através da declamação num determinado momento: se o verso deve servir como apoio, p. ex., enquanto se arruma, então é necessário que o/a P o recite repetidamente nesta situação. Assim, as crianças assimilam o verso de forma inconsciente e com o tempo acabarão por recitá-lo autonomamente.
- Introdução através de imagens (p. ex., versos sobre animais): o/a P procura imagens adequadas, que poderão ser utilizadas como ajuda e apoio de orientação.
- Para variar, a introdução de versos ou rimas também pode, ocasionalmente, ser feita por alunos/as mais velhos/as.

Observações:

- O verso/a rima tem de ser repetido/a várias vezes, para que, com o tempo, as crianças sejam capazes de o/a dizer autonomamente em voz alta.
- Movimentos e gestos ajudam a memorizar as palavras. Servem como «muletas» mnemónicas, pelas quais as crianças se podem orientar quando não se lembram da continuação do verso/da rima.

---

7 Trava-línguas, jogando com a língua

Objetivo

Versos para dizer depressa (em português designados por trava-línguas, em inglês por tongue twisters) fazem parte, conjuntamente com outros tipos de versos infantis (ver n.º 6 acima) e pequenos jogos de palavras, do património de praticamente todas as línguas. O «trabalho» com eles é divertido, ao mesmo tempo que desenvolve a audição precisa e articulação exata.

JI–3.º ano **5–10 min**

Material:
Trava-línguas na própria língua, recolhidos pelo/a P e pelos/as A.

Referência bibliográfica:
Encontram-se trava-línguas em diversas línguas, por exemplo em:
https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher/287-zungenbrecher-deutsch-sprueche.htmll

Procedimento:

- O/a P recita um trava-línguas e treina-o, passa a passo, com os/as A.
- Os/as A treinam o trava-línguas sozinhos/as, dois a dois ou em grupos.

Variantes:

- O/a P recita o trava-línguas duas ou três vezes e diz aos alunos para o reproduzirem em função daquilo que ouviram (uma introdução menos sistemática do que em cima).
- Os/as A trazem trava-línguas para a aula e ensinam-nos às outras crianças.
- Um enquadramento ideal é um projeto de recolha, em que todos/as os/as A perguntem em casa e a outros familiares por trava-línguas e outros jogos linguísticos semelhantes, tomando notas deles por escrito. Como resultado desta recolha, pode-se produzir um livrinho e um documento áudio (CD, MP3). Este projeto poderia ser facilmente coordenado com as aulas do ensino regular e com outros grupos linguísticos, cf. cap. 4 da Introdução.

Observações:

- Os trava-línguas são exigentes. Também adultos e A com boas competências linguísticas orais terão, pelo menos no início, dificuldades com eles e têm de se concentrar bem. Apesar disso, são ideais para um breve e divertido início de aula, bem como para criar pequenos momentos de relaxamento durante ou no final da aula.
- Para que as competências dos alunos se possam desenvolver de acordo com os objetivos estabelecidos, é importante que, apesar do caráter lúdico do exercício, seja dada atenção a uma reprodução oral o mais correta possível.

I

8 Simulação de papéis simples

Objetivo

A simulação de papéis contribui para momentos de descontração nas aulas, conduz a uma mais profunda compreensão de situações e textos e constitui uma excelente forma de treino linguístico. As crianças aprendem aqui a colocar-se a si próprias em cena, a argumentar, dar forma à língua e aplicá-la com eficácia.

JI–3.º ano **10–25 min**

Material:
Talvez alguns (poucos) adereços.

Nota:

Ao contrário dos exercícios mais exigentes dos n.os 26 a 28, mais à frente, (simulação de situações quase reais, simulação de situações fictícias, representações teatrais), esta sugestão refere-se a formas muito simples, escolhidas pelas próprias crianças. Estas simulações de papéis são, no ELH, preferencialmente realizadas nos grupos etários mais baixos.

Procedimento:

- O/a P divide a turma em grupos de 2 a 3 A, que depois pensam numa situação para representar. As crianças com melhor aproveitamento e as mais fracas deverão ser distribuídas de forma a que haja boa cooperação nos grupos e todos/as os/as A tenham oportunidade de sobressair.

- Tarefa a dar aos grupos: «Pensem numa cena do dia a dia com um diálogo, que vocês gostassem de ensaiar juntos». Talvez sejam necessárias sugestões adicionais: vocês podem representar algo divertido, uma cena das férias no país de origem, um mal-entendido linguístico, alguma situação da escola... A cena não deve durar mais de cindo minutos.
- Os grupos têm cerca de 10 minutos para se preparem, depois representam a sua respetiva cena uns aos outros ou para toda a turma. Os/as outros/as A dão depois um *feedback* com base numa série de perguntas previamente preparadas, como p. ex.: porque é que esta cena nos agradou, porque é que não nos agradou? Como foi a representação? A cena era compreensível? O que é que nos chamou a atenção em relação à língua?

Variantes:

- Em vez de uma cena do dia a dia, também podem ser predefinidas outras situações de partida: uma situação do mundo dos contos de fadas, uma situação do futuro (quando vocês tiverem 50 anos), do mundo dos animais, etc. Cf., para isso, também os números 26 a 28.

Observações:

- É importante que as instruções sejam claras: comunicar o tempo para a preparação e a representação; nada de cenas de pancadaria ou de correrias, pelo contrário, devem ser cenas em que se fala muito.
- O tempo necessário para este exercício pode ser alterado à vontade. Se for previsto mais tempo para a tarefa, os diálogos podem ser mais longos e os grupos maiores. Além disso, os diálogos podem ser desenvolvidos com adereços e pequenos cenários.

Parte II:
Comportar-se de forma adequada em conversas e discussões – em pares e em grupos

II

9 Combinar e treinar regras de comunicação oral

Objetivo

Os/as A descobrem e treinam regras importantes para que conversas a dois ou em grupo sejam bem sucedidas. Eles/as ampliam, assim, as suas competências comunicativas e sociais e aprendem a comportar-se de forma adequada, na sua língua primeira, também em situações de discussões em grupo, etc.

2.º–9.º ano **15–30 min**

Material:
Eventualmente cartazes.

Notas:

- A condição necessária para que conversas e discussões sejam de facto possíveis é a observação de determinadas regras de comunicação oral e de formas de comportamento democrático. Isto é válido para o trato privado, mas sobretudo também no contexto escolar, onde a competência comunicativa é uma das metas da educação social e linguística. É óbvio que a formação de uma cultura correspondente é um processo de longo prazo, no qual se trabalha reiteradamente.
- Além das regras explícitas para os/as A, há ainda uma segunda dimensão igualmente importante. Esta diz respeito ao/à P e ao seu comportamento em conversas e discussões. O cap. 4b da Introdução faz referência a esta questão; lembramos aqui somente algumas palavras-chave: discrição do/a P, formulação cuidadosa de impulsos e perguntas abertas, delegação aos/às A das funções de moderação.

Estruturação e elementos centrais da formação da competência de comunicação oral:

- O ponto de partida ideal é uma situação autêntica, em que a comunicação tenha sido perturbada, p. ex., porque alguém interrompeu os outros repetidamente ou os atacou de forma injusta. Este tipo de situações permite criar uma ponte para uma conversa sobre a questão «Como é que podemos comunicar melhor e de forma mais igualitária uns com os outros?».
- Discutem-se e combinam-se as primeiras duas ou três regras (não mais!), registando-as por escrito num cartaz. O importante é que as regras sejam formuladas pelos/as próprios/as A e que não sejam simplesmente predefinidas pelo/a P. É muito provável que os/as A já estejam familiarizados/as com o tema cultura e regras de comunicação oral das aulas do ensino regular. Encontra exemplos de algumas destas regras mais à frente.
- Nas 2 a 3 semanas seguintes, as regras são treinadas várias vezes. Alguém da turma pode ser indicado como responsável; ele ou ela pode intervir assim que alguém infringir uma regra.
- Nos meses seguintes, as regras são aumentadas, aperfeiçoadas e treinadas como indicado acima.
- Também se devem efetuar regularmente discussões sobre as mudanças constatadas na cultura de comunicação oral da turma e sobre aquilo que, segundo os/as A, ainda poderá ser melhorado.
- Algumas regras podem ser acompanhadas por pequenas estratégias auxiliares; ver os exemplos na página seguinte.

Exemplos de regras de comunicação oral:

- Falo alto e de forma clara.
- Presto atenção ao que a pessoa que está a falar diz.
- Não interrompo ninguém.
- Quando quero falar, ponho o dedo no ar.
- Respeito a opinião dos meus/das minhas colegas.
- Não faço troça nem me rio de ninguém por causa da sua opinião.
- Não me desvio do tema da discussão.
- Quando falo, faço referência àquilo que a pessoa antes de mim disse.
- Quando falo, olho os meus/as minhas colegas nos olhos.

Exemplos de «estratégias de apoio» para a implementação de algumas regras:

- Em relação à regra de que não se deve interromper ninguém: a criança que está a falar segura uma bola ou uma pedra na mão. Quando acaba de falar, passa a bola a outra criança que tenha posto o dedo no ar. Assim é claro que só fala a criança que tem a bola na mão.
- Em relação à escuta ativa ou à regra de que se deve fazer referência à pessoa que falou antes: durante 2 a 3 discussões cada declaração deve começar com a frase «Xy disse que …. Mas pessoalmente vejo as coisas assim: …». Para isto, cf. mais à frente o n.º 12 que contém elementos frásicos especiais para este fim.
- Variante para a escuta ativa: cada A tem de, pelo menos uma vez durante a discussão, fazer uma pergunta para confirmar o que ouviu («Xy, será que entendi bem: querias dizer que… ?»).
- Estratégias de apoio para que o/a P possa retirar-se da sua posição central:
  - a) Os/as A passam a palavra uns/umas aos/às outros/as (ou passam a bola à próxima criança, ver acima).
  - b) Em cada discussão maior, um/a aluno/a de um dos anos mais avançados assume o papel de moderador/a. Esta criança prepara-se com o/a P para a discussão, formula perguntas iniciais ou impulsos e faz a moderação do decorrer da discussão. O/a P só intervém em caso de necessidade. Cf., para isso, também os n.os 14 e 15 mais à frente.
- Estratégia de apoio para que, se possível, todos/as os/as A participem na conversa: cada criança recebe três botões, clipes ou papelinhos. Os/as A estão sentados/as em círculo; quem tiver dado um contributo para a discussão, põe um botão no chão, no centro do círculo. O objetivo é que todos/as os/as A ponham os seus botões no chão. Este processo impede que alguns/algumas A falem demasiado e outros/as quase não digam nada.

10 Preparar-se para uma conversa

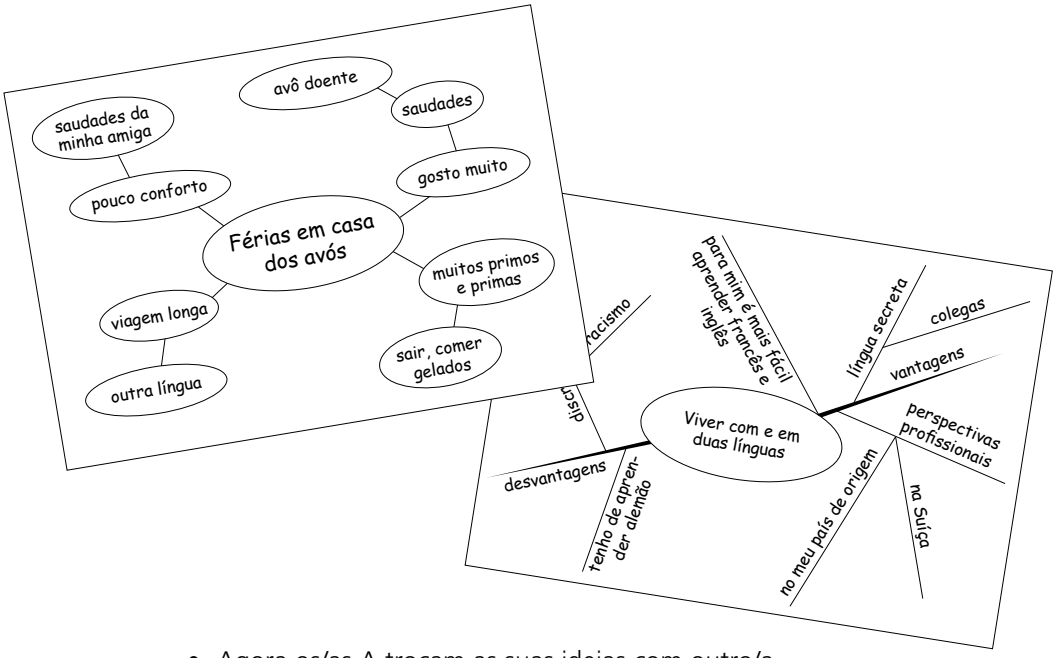
Objetivo

Os/as A aprendem a obter uma visão global de um tema e a planear como se podem expressar, com um objetivo específico, na língua primeira. O exercício é como que o equivalente oral de exercícios relacionados com a planificação de um texto escrito; cf. no caderno «Desenvolver a escrita na língua primeira» os números 8 a 10, 13, FO 1, 16. Ver também, mais à frente, os n.os 11 e 22.

1.º–4.º ano | 20–45 min

Procedimento:

- O/a P indica qual é o tema da conversa (p. ex., «Tempos livres no nosso país de origem e aqui» ou «Onde é que eu gostaria de viver daqui a 20 anos?»).
- Os/as A têm 5 a 10 minutos para pensarem individualmente como poderiam e gostariam de participar na conversa. Devem tomar nota das suas reflexões ou registá-las sob a forma de um desenho, *mind map* ou *cluster* (sobre o *cluster* e o *mind map* ver os n.os 8.1 e 8.2 no caderno «Desenvolver a escrita na língua primeira»). Simultaneamente devem refletir sobre a ordem pela qual querem introduzir na conversa as suas ideias e contributos.



- Agora os/as A trocam as suas ideias com outro/a A. Discutem o que não está claro, incluindo dúvidas relativas à língua primeira.
- Depois, esclarecem-se com toda a turma as dúvidas ainda existentes e regista-se eventualmente no quadro um pequeno vocabulário básico na língua primeira, relacionado com o tema da discussão. Este também deve conter, de preferência, meios de expressão argumentativos («Eu vejo as coisas assim …»; «Na minha opinião …», etc., cf. cap. 2c da Introdução).
- A discussão sobre o tema indicado é realizada com a turma toda ou em grupos mais pequenos, isto tendo em conta, naturalmente, as regras de comunicação oral, que neste momento já terão sido introduzidas (ver o n.º 9 acima).
- Para terminar, deve ser realizada uma breve discussão sobre a qualidade da conversa e sobre eventuais problemas – também de natureza linguística – que possam existir.

11 *Think – Pair – Share*: um método alternativo para se preparar para uma discussão em grupo

Objetivo

Este método de aprendizagem cooperativa ajuda os/as A a obterem informações gerais sobre um tema de discussão e a planearem de forma coordenada os seus contributos sobre o tema.

1.º–6.º ano **15–40 min**

Notas:

- *Think – Pair – Share* é uma forma conhecida e muito divulgada de aprendizagem cooperativa. É composta pelos três passos seguintes:

  1. reflexão (individual)
  2. discussão dos resultados em grupos de dois ou três
  3. apresentação dos resultados do grupo a toda a turma.

  Na área das competências de comunicação oral, esta técnica ajuda a ordenar pensamentos e a planificar os contributos individuais, antes da discussão propriamente dita, e a apresentá-los, depois, na discussão em grupo.

- Esta técnica está estreitamente ligada à que foi apresentada acima, no n.° 10. Dedicamos-lhe um capítulo próprio pensando nas turmas que já conhecem *Think – Pair – Share* de outros contextos (ensino regular, outras disciplinas). Aqui, as três fases podem e devem ser nomeadas e diferenciadas com especial clareza.

Procedimento:

- O/a P anuncia o tema a discutir (ver exemplos acima, no n.° 10).
- Fase *Think* (pensar, refletir): os/as A escrevem, individualmente e em silêncio, as suas reflexões sobre o tema a discutir, numa folha de apontamentos. Possíveis perguntas para orientação dos/das A (escritas no quadro):
  - Qual é o tema da discussão?
  - Que pensamentos e imagens te vêm à mente sobre este tema?
  - Que experiências já tiveste com este tema?
  - O que é que já sabes sobre o tema?
  - O que achas importante em relação a este tema?
  - Quais são as questões que te interessam relacionadas com este tema?
- Fase *Pair* (par): os/as A comunicam uns aos outros as suas reflexões, em grupos de dois ou de três, com a ajuda das suas notas. Eles/elas tentam reduzir os aspetos menos claros através de perguntas e explicações mútuas. Abordam também eventuais questões e problemas relacionados com a língua primeira (termos que lhes faltam, etc.).
- Fase *Share* (partilhar): cadeiras dispostas em círculo; os/as A apresentam os seus pensamentos, experiências ou questões na discussão em grupo (toda a turma, grupo do mesmo nível). A discussão pode ser moderada pelo/a P ou, se possível, por uma das crianças.
- «Meta-discussão» eventual a) sobre as diversas etapas do processo, b) sobre a qualidade da discussão e sobre eventuais problemas. Dúvidas e dificuldades linguísticas devem ser abordadas, sem falta (o que poderia ser melhorado no que respeita às competências de comunicação oral na língua primeira; como?).

12 Fazer referência ao que foi dito pelos outros

Objetivo

Este exercício treina duas competências comunicativas importantes: 1. ouvir atentamente e 2. a capacidade de respeitar a coerência intrínseca de uma discussão.

3.º–9.º ano **30 min**

Material:
Tiras de papel grandes ou um cartaz para os elementos frásicos.

Nota:

Este exercício está relacionado com uma importante regra de comunicação oral indicada acima no n.º 9 («Faço referência àquilo que a pessoa antes de mim disse»). O seu objetivo é ajudar os/as A a pôr esta regra em prática com o auxílio de elementos frásicos. Para mais informações sobre o trabalho com elementos frásicos, cf. capítulo 2c «Meios de expressão oral alargados», na introdução ao presente caderno.

Procedimento:

- O/a P explica que para uma discussão boa e coerente é necessário que os/as participantes façam referência uns/umas aos/às outros/outras, p. ex., estabelecendo uma ligação com o que foi dito por participantes precedentes. P e A fazem um levantamento de expressões e elementos frásicos úteis para este fim e registam-nos em tiras de papel ou num cartaz.
- Para treinar, o/a P faz uma afirmação e pede aos/às A que estabeleçam uma ligação com ela usando os inícios de frases da lista (p. ex., «Acho bem que não seja permitido usar telemóveis na escola»). Este exercício é repetido com outras afirmações, até que os/as A entendam o princípio.
- Nas próximas discussões em grupos de 2 ou de 3 ou com toda a turma, presta-se especial atenção a que os/as A façam referência ao que foi dito pelo/a participante precedente servindo-se das expressões dadas ou de frases próprias. Após cada discussão, reflete-se sobre as experiências feitas com os elementos utilizados: Que elementos foram especialmente úteis? Há mais elementos frásicos que possamos utilizar?

Exemplos de elementos frásicos para relacionar e associar:

- Ainda queria fazer uma pergunta à/ao XY …
- Sobre isso, ainda queria dizer o seguinte: …
- O/a XY afirmou/disse que …, mas …
- Sou da mesma opinião que o/a XY. Também eu acho que …
- Não estou de acordo com o que o/a XY disse, porque …
- Àquilo que o/a XY disse, queria ainda acrescentar o seguinte: …
- Se eu te entendi bem, …
- Verifico que …
- Fiz a experiência de que …
- Acho bem/mal que … / (Não) gosto que …

13 Dar *feedback*

Objetivo

Os/as A experienciam e treinam formas construtivas de lidar com feedbacks. Aprendem a formular feedbacks com precisão, objetividade e consideração pelos outros, e a lidar de forma crítica e positiva com os feedbacks que recebem.

3.º–9.º ano **15–25 min**

Material:
Os/as A devem ter à mão textos curtos (de aprox. meia folha), escritos por eles/elas anteriormente.

Notas:

- Lidar com *feedbacks* de forma construtiva é um dos pontos essenciais de uma boa cultura de discussão, tanto em conversas a dois como em grupo. A fim de oferecer aos/às A um apoio de efeito perdurável, os exercícios correspondentes terão de ser, naturalmente, repetidos e variados múltiplas vezes.
- É importante combinar previamente com os/as A regras para o *feedback*. Duas regras elementares são:

  1. Os *feedbacks* devem ser formulados na primeira pessoa (ex.: «Acho que …», «(Não) gosto …»).

  2. As opiniões pessoais têm de ser justificadas (ex.: «Acho o teu texto bom por causa de …», «Incomoda-me que tu …,» «Porque tu ...»).

Procedimento:

- Os/as alunos/as formam grupos de dois. O/a aluno/a A lê o seu texto ao/à aluno/a B.
- O/a aluno/a B ouve atentamente e presta atenção aos seus próprios pensamentos e sentimentos.
- O/a aluno/a B responde, para si próprio/a e usando palavras-chave, às perguntas de orientação adequadas para um *feedback*. Estas podem referir-se aos critérios que tenham sido estabelecidos para o texto em causa ou ser de caráter geral, como, p. ex.: «O que é que me agrada no teu trabalho e o que é que não me agrada tanto?», «O que é que eu deixava como está, o que é que eu mudava/melhorava?».
- O/a aluno/a B comunica ao/à aluno/a A o seu *feedback*, formulando a sua opinião com base nas anotações que fez.
- O exercício é repetido com os papéis trocados.
- Eventualmente, discussão a um metanível: O que é que correu bem/não correu tão bem ao dar os *feedbacks*? Como me senti com os *feedbacks* que recebi?

Variantes:

- Em vez de se referir a um texto, o *feedback* também pode ser dado em relação a um desenho, a uma apresentação ou a qualquer outro tipo de trabalho próprio.
- O *feedback* também poderá ser dado em grupos maiores, o que irá aumentar o número de opiniões. Ao mesmo tempo, isto permite que se vá comentando as reações e, assim, se melhore a sua qualidade.

14 Assumir funções numa discussão

Objetivo

Ao se incentivar os/as A a assumir funções ligadas à moderação de discussões (em vez do/a P), dá-se-lhes também oportunidade de treinarem as capacidades de produção e receção oral. Além disso, são encorajados/as na sua autonomia, competência social e na prática de um comportamento democrático.

4.º–9.º ano **30–45 min**

Material:
Fichas com as diversas funções, previamente preparadas pelo/a P ou feitas na aula.

Procedimento:

- O/a P explica que a clara atribuição das funções a assumir numa discussão poderá contribuir para a qualidade da mesma. Em seguida, fala-se sobre as diversas funções e fazem-se fichas com as tarefas correspondentes (caso não tenham sido ainda preparadas pelo/a P; ver à frente o modelo de uma ficha para uma função,). Exemplos de funções:
  - **Moderador/a:**
    Presta atenção a que os/as A não se afastem do tema, mantém uma visão de conjunto e é o/a principal responsável.
    (Difícil)
  - **Secretário/a:**
    Anota os possíveis resultados do grupo.
    (Difícil)
  - **Gestor/a da participação:**
    Tem em atenção que todos participem, isto é, que a discussão não seja dominada por determinados/as A.
    (Difícil)
  - **Controlador/a de regras:**
    Controla o cumprimento de importantes regras de comunicação oral, como p. ex., «Só fala um/a A de cada vez» ou «Não se faz troça de ninguém».
    (Dificuldade média)
  - **Gestor/a do tempo:**
    É responsável pelo cumprimento do tempo dado para a discussão.
    (Fácil)
- A atribuição de funções aos/às A é feita de acordo com as suas capacidades. Cada aluno recebe uma ficha com a respetiva função e a(s) tarefa(s) que lhe correspondem.
- As funções são treinadas por meio de uma conversa curta e simples.
- Faz-se uma reflexão sobre a conversa com base nas perguntas: O que correu bem? O que temos de melhorar?

Obervações:

- As funções têm de ser adaptadas ao grupo e ao tema a discutir. Cada função deve ser de verdadeira utilidade para a discussão em grupo. É desnecessário, p. ex., atribuir a função de ‚gestor/a do barulho', se no grupo não houver problemas de barulho.
- Todas as funções são importantes, embora o seu grau de dificuldade varie. Desta forma, todos/as os/as A têm a possibilidade de prestar uma contribuição ativa para a discussão.

Exemplo de uma ficha para a função de moderador/a:

	Moderador/a
1.	Fazes a abertura da discussão: *«O objetivo da discussão de hoje é …»*
2.	Em seguida, fazes uma pergunta ou pedes aos/às participantes que deem a sua opinião: *«De que precisamos para atingir esta meta?»*
3.	Estás atento/a para que os/as participantes não se afastem do tema: *«Isso não tem muito a ver com o tema.»*
4.	Pedes para esclarecerem o que não estiver bem claro: *«O que queres dizer com …?»*
5.	Finalizas a discussão! *«Hoje combinámos o seguinte: …»*
6.	Fazes uma pergunta final sobre a discussão: *«O que é que vocês acham que correu bem?* *O que é que podemos fazer melhor da próxima vez?»*

15 Assumir a moderação de uma discussão

Objetivo

Este exercício é uma forma simplificada do n.º 14 e tem objetivos análogos no âmbito das competências de comunicação oral, assim como do treino de um comportamento democrático e de situações de fala livre. Porque se cinge a uma só função (moderador/a), é particularmente adequado para A mais jovens (a partir do 2.º ano) e para discussões mais curtas.

2.º–4.º ano | 15–30 min

Procedimento:

- A condição básica é que haja um tema pendente para discutir (quer por parte do/a P, quer por parte dos/as A) ou que o/a P tenha preparado uma lista com possíveis temas de discussão – adequados ao nível etário em questão – da qual os/as A poderão escolher um.
- O/a P comunica que deseja passar a moderação da discussão para os/as A. Quem quer experimentar? A que se deve dar atenção, quando se assume o papel de moderador/a? (Pontos centrais: preparação de perguntas e impulsos estimulantes; observação do tempo estipulado; cumprimento das regras de discussão introduzidas até à data.)
- O/a A que assume a moderação pode preparar-se brevemente (5 min), anotando algumas perguntas e impulsos estimulantes para a discussão. O/a P tem de o/a apoiar dando-lhe os conselhos necessários.
- O/a A dá início à discussão escrevendo no quadro o tema e os objetivos e colocando as suas notas de forma a poder consultá-las.
- A discussão é coordenada pelo/a A moderador/a com base nas suas notas.
- No final, o grupo reflete brevemente sobre o decorrer da discussão e as experiências feitas.

Variantes:

- A moderação da discussão também poderá ser assumida por dois/duas A.
- É importante que todos/as os/as A tenham oportunidade de assumir uma vez a moderação da discussão. Para isso, será necessário realizar várias discussões. Outra possibilidade seria ir passando a moderação para outro/a A, após 5 a 10 min de discussão.
- A moderação de discussões pelos/as A também poderá ser treinada e utilizada, p. ex., em formas como o conselho de turma.

---

16 Planeamento em grupo

Objetivo

No planeamento em grupo, os/as A treinam as suas capacidades argumentativas na língua primeira, bem como a compreensão oral. Ao mesmo tempo, consolidam a sua autonomia e competência social ao discutirem democraticamente aquilo que tem de ser combinado e ao procederem à definição clara de competências, prazos, etc., no âmbito de um projeto comum.

4.º–6.º ano **30–45 min**

Nota:

A condição elementar para este exercício é que os/as A (ou, pelo menos, um grupo deles/as) tenham tempo e um tema para um projeto. Pode tratar-se de projetos pequenos (como, p. ex., elaborar, em grupos de 3 ou de 4, cartazes sobre diversos aspetos do país de origem), de projetos médios (como, p. ex., preparar uma apresentação sobre um tema histórico ou geográfico ou preparar a declamação de poemas) ou de projetos grandes (planear um livro ou um CD com textos na língua de herança; preparar uma festa ou um convívio com os pais com teatro, *cocktail*, etc.). Igualmente importante é determinar o tempo e o conteúdo, para que os/as A possam trabalhar de forma tão autónoma quanto possível.

Procedimento:

- Os/as A definem o objetivo do projeto: «O que queremos fazer juntos?»
- Os/as A recolhem ideias: «Qual é a melhor forma de pormos em prática os nossos objetivos?»
- As ideias recolhidas são discutidas no grupo ou com a turma toda: «Que ideias e objetivos podemos pôr em prática? Quem pode contribuir com o quê?»
- No final, faz-se uma planificação por escrito: «Quem faz o quê, como, quando, com quem?»

Obervações:

- A primeira discussão do planeamento em grupo é dirigida pelo/a P. Depois disso, a moderação da discussão e as restantes funções (p. ex., secretário/a) poderão ser assumidos pelos/as A (cf., para isso, o n.° 14 acima). O/a P observa o processo e só intervém em caso de necessidade.
- Se a planificação, as palavras-chave (na língua primeira) e, eventualmente, outros pontos organizativos importantes forem assentes numa folha de papel, os/as A poderão orientar-se por eles durante a discussão e para o trabalho posterior.

17 Contar em círculo

Objetivo

Contar em círculo é uma forma de comunicação simples e ritualizada, praticada na escola: os/as A sentam-se sempre em círculo, p. ex., no início da aula, e contam uns aos outros as experiências que fizeram desde a última aula. Ao fazê-lo, treinam a capacidade de falar livremente, de relatar um acontecimento cronologicamente e também as competências de compreensão oral.

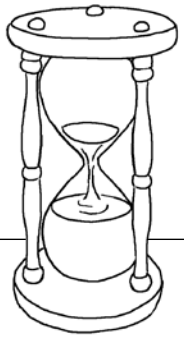
JI–9.º ano **15 min**

Procedimento:

- No início da aula, o/a P diz aos/às A (a todos/as ou apenas aos/às de um determinado nível) para se sentarem em círculo. Os/as A já conhecem a forma ritualizada do contar em círculo e sabem que, durante 15 min, podem relatar as ocorrências da última semana. O/a P também relata as suas experiências e fala sobre as coisas que lhe são importantes.
- As regras de comunicação oral (cf. acima o n.° 9) já introduzidas são naturalmente respeitadas. A moderação pode ser assumida por um/a A, se isso já tiver sido treinado anteriormente (cf. acima os n.ºs 14 e 15).
- Para treinar a capacidade de compreensão oral, pode introduzir-se a seguinte regra: os/as A podem fazer duas perguntas ao/à colega que acabou de contar as suas experiências. Em seguida, é a vez do/a próximo/a A contar as suas experiências.

Variantes:

- Em vez de se realizar no início da aula, também se pode contar em círculo, naturalmente, no fim de uma unidade letiva.
- Caso haja um acontecimento atual que preocupe os/as A, o círculo pode ser utilizado para discutir o assunto, prolongando-se o seu tempo de duração, se necessário.



Obervações:

- Cada criança decide se quer participar na conversa ou não. No entanto, o/a P deve dar atenção a que todos/as os/as A participem de forma igual.
- Normalmente, as crianças gostam de contar em pormenor as suas experiências. O/a P ou o/a A moderador/a deve ter em atenção que ninguém fale demasiado tempo, para que todos possam ter a palavra. Uma possibilidade de se limitar o tempo seria por meio de uma ampulheta. Assim que a areia tiver passado para o compartimento inferior (2 ou 3 min), o tempo de relato do/a A acaba.

18 Discutir e argumentar em conjunto

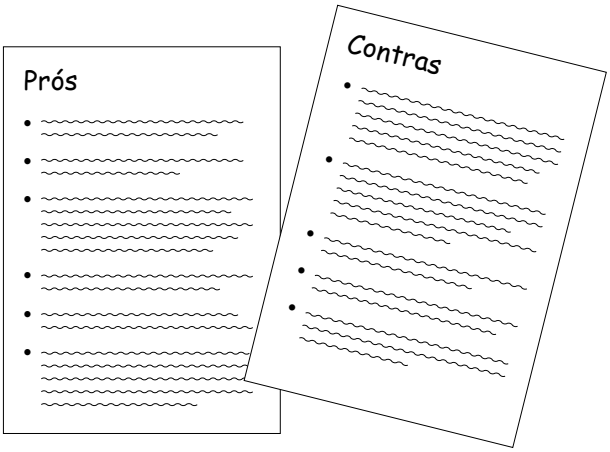
Objetivo

A finalidade deste exercício é a formação e o alargamento do repertório argumentativo e das estratégias correspondentes. Os/as A deverão dar e defender a sua opinião sobre um determinado tema, procurar argumentos convincentes e refletir sobre como reagir a opiniões e argumentos possivelmente adversos.

4.º–9.º ano **20–40 min**

Procedimento:

- Ponto de partida deve ser uma declaração, pergunta, tese ou afirmação com um certo potencial polémico. Esta tanto poderá provir do mundo de experiências dos/as A («Porque é que os rapazes têm mais liberdades do que as raparigas?», «Porque é que alguns pais são contra animais domésticos?»), como ter a ver com um tema político atual («Qual é a vossa opinião sobre o facto de se exigir que o número de estrangeiros seja limitado?»), como ainda estar relacionado com o país de origem («Onde é que vocês gostariam mais de viver daqui a 20 anos: aqui ou no país dos vossos pais? Porquê?»). O tema da discussão pode ser sugerido pelo/a P ou – melhor ainda – pelos/as A.
- Conforme o tema, a discussão é preparada em grupos de dois ou de três ou, então, planeia-se, logo de início, um debate de prós e contras, tendo os/as A de preparar a sua argumentação em dois grupos. O importante é que todos/as os/as A pensem sobre os argumentos a apresentarem e, se possível, os anotem em forma de palavras-chave.



- Antes de dar início à discussão, também é possível recolher brevemente (e experimentar, em seguida!) expressões úteis e elementos frásicos na língua primeira. Cf. a propósito o cap. 2c, na introdução, e os n.os 10 e 12 acima.
- Para a discussão ou debate são válidas as regras anteriormente combinadas (ver o n.º 9 acima), requerendo-se, em particular, um comportamento justo e democrático.
- A moderação da discussão, bem como outras funções eventuais, podem ser assumidas pelos/as A, cf. a propósito os n.os 14 e 15. Para discussões controversas de prós e contras, é vantajoso definir vários papéis de moderação.
- Aqui, uma das tarefas especialmente importantes da moderação é prestar atenção a que os tempos e as quotas de intervenção dos diversos partidos e posições sejam equilibrados.
- Após a discussão, deve ter lugar uma breve reflexão e avaliação: O que correu bem? A que devemos prestar mais atenção da próxima vez?

19 Conversas individuais com os alunos

Objetivo

Às formas de diálogo mais intensas pertencem as conversas individuais entre o/a P e um/a A sobre o processo de aprendizagem. Os/as A experienciam, aqui, a utilização da língua primeira num contexto mais exigente e refletido. Aprendem a avaliar-se a si próprios e a refletir sobre a sua aprendizagem, sobre os progressos feitos e os pontos que ainda poderão melhorar.

1.º–9.º ano **5–25 min**

Notas:

- O enquadramento para as conversas individuais nas aulas do ELH é proporcionado, sobretudo, por dois tipos de situações:

  1. Conversas breves, cujo objetivo principal é dar ao/à A um *feedback* sobre um determinado trabalho. Este tipo de conversa pode ter lugar durante a aula, p. ex., enquanto os/as outros/as A trabalham em silêncio.

  2. Conversas mais pormenorizadas sobre a situação escolar do/a A. Por serem mais longas, devem ter lugar antes ou depois da aula.

- Estas conversas individuais devem realizar-se, no mínimo, uma vez por semestre com cada um dos alunos. Na prática, são muitas vezes efetuadas na altura em que são dadas as notas, sendo, contudo, igualmente valiosas quando proporcionadas por uma tarefa concreta (uma apresentação oral, etc.).
- É conveniente que P e A se preparem para a conversa. Para isso, devem ser dadas perguntas ou tarefas concretas aos/às A.
- Em casos excecionais, a conversa também pode ser efetuada com dois/duas A em simultâneo.
- Encontram-se boas informações, sugestões e exemplos (em alemão) na internet, pesquisando em «Schulentwicklung nrw - Lerngespräche führen» («Desenvolvimento escolar na Renânia do Norte-Vestefália – Conversas individuais com os/as alunos/as»).

Procedimento (exemplo):

- A conversa pode ser realizada a pedido do/a P, com a finalidade de falar com o/a A sobre um determinado trabalho ou, em geral, sobre os seus progressos e os aspetos que é necessário desenvolver. Mas também pode ser motivada pelo/a A ao querer falar com o/a P sobre uma determinada tarefa ou sobre os seus problemas, progressos, etc.
- Antes de conversas mais detalhadas, deve combinar-se uma altura conveniente com tempo suficiente e ambos os interlocutores devem preparar-se.
- A conversa é concluída com um resumo. Possibilidades: faz-se um registo escrito daquilo que ficou combinado ou combinam-se e fixam-se por escrito objetivos concretos para as semanas ou 3 a 4 meses seguintes.

Exemplo de perguntas para a preparação de uma conversa individual sobre um determinado trabalho:

- ▶ Conta, por favor: O que me saiu bem neste trabalho?
- ▶ O que foi difícil para mim?
- ▶ Que aspetos tenho de melhorar?
- ▶ O que posso e quero fazer de maneira diferente da próxima vez?

II

20 Filosofar em conjunto

Objetivo

«Filosofar com crianças» é um método muito apreciado em inúmeras escolas da Europa ocidental e é de grande utilidade para o desenvolvimento da língua e do raciocínio. As crianças ocupam-se de questões que despertam o seu interesse e para as quais não há, muitas vezes, respostas definitivas. Em termos linguísticos, treinam a sua competência de expressão oral, o assimilar de informações e o refletir sobre as mesmas.

1.º–9.º ano **15–30 min**

Referência bibliográfica:
Cf. diversos links da internet relacionados com o tema «Filosofar com crianças».

Notas:

- Os temas podem ser sugeridos pelo/a P, mas deveriam vir, de preferência, do círculo de A. Para isso, é vantajoso fazer uma recolha prévia de ideias (estímulo: «Pensem sobre temas ou questões que querem discutir já há muito tempo ou sobre os quais gostariam de saber mais. Anotem-nos. Também podem ser questões ou temas muito difíceis!»).Desta coleção de ideias e perguntas selecionam-se algumas, juntamente com a turma, que serão discutidas ao longo dos próximos meses.
- Bons temas para filosofar são aqueles para os quais os adultos também não dispõem de respostas imediatas. Exemplos: «De onde venho eu?», «O que é um bom amigo?», «Quem inventou a fala?», «O que acontece depois da morte?», «Porque existe racismo?», «Afinal qual é o verdadeiro significado de 'estrangeiro/a'?»
- Ponto de partida pode ser também uma imagem, uma história, um livro ou um objeto.

Procedimento:

- Recomenda-se que os alunos se sentem em círculo.
- A conversa filosófica pode ser efetuada com a turma toda ou apenas com um ou dois grupos do mesmo nível, desde que os/as restantes A trabalhem sozinhos/as e em silêncio.
- A moderação da discussão pode ficar a cargo do/a P, podendo também ser assumida por A que já tenham experiência no desempenho desse papel (o mesmo é válido para outros papéis eventuais, cf. acima o n.º 14). Importante é que o/a P se mantenha conscientemente em segundo plano para não inibir os/as A.
- Pode ser conveniente rever no início, mais uma vez, as regras de comunicação oral mais importantes (ver o n.º 9 acima). Delas fazem parte, aqui em particular, não se rir de ninguém e levar a sério todas as opiniões, assim como a regra de não haver respostas certas nem erradas ao filosofar. Os/as participantes devem ser novamente sensibilizados/as para isto, antes da discussão.
- Ao filosofar, o aspeto mais importante não é o uso correto da língua, mas a expressão livre. Devem evitar-se correções e intervenções, sempre que possível.

21 Preparar um inquérito ou uma entrevista

Objetivo

Inquéritos e entrevistas são formas de obtenção de informações muito apreciadas também no ELH. Elas permitem a recolha de opiniões e de «dados» autênticos, cuja qualidade, contudo, depende fortemente do tipo de questionário – vale a pena, portanto, pensar bem sobre as perguntas. Ao mesmo tempo, os/as A aprendem aqui a usar a língua primeira num novo contexto e de forma diferenciada e ponderada.

3.º–9.º ano **30–90 min**

Material:
Eventualmente,
um inquérito/uma entrevista
como exemplo.

Notas:

- Como inquérito subentende-se, neste contexto, a interrogação de, p. ex., 20 pessoas (sobre o tema «Consumo televisivo» ou «Destinos de férias», p.ex.) com base em perguntas formuladas de forma relativamente fechada, cujas respostas são registadas e contadas. Numa entrevista, pelo contrário, são colocadas perguntas mais abertas que dão azo a respostas ou relatos mais longos. Por exigirem uma análise mais complexa, fazem-se entrevistas apenas a uma ou a um reduzido número de pessoas.
- O tema da entrevista ou do inquérito tem de ser previamente definido e poderá resultar de uma temática que, de momento, esteja a ser tratada nas aulas e sobre a qual devam ser entrevistadas pessoas do país de origem na qualidade de especialistas. Exemplos: entrevista com os nossos pais e avós sobre o tema «Tempos livres antigamente e nos dias de hoje» ou «Infância antigamente e hoje em dia»; entrevistas telefónicas com amigos/as e familiares sobre o tema «Ocupação dos tempos livres aqui e no país de origem»; entrevistas com diversas pessoas sobre o tema «Direitos e papéis das raparigas e dos rapazes».
- Sempre que possível, devem aproveitar-se as novas possibilidades oferecidas pelo telefone ou pelo Skype ou ainda, para questionários escritos, pelo e-mail, SMS, Facebook, etc. Com estes meios, também será possível entrevistar facilmente pessoas no país de origem, o que deve ser aproveitado, sem falta.

Procedimento:

- Antes da realização de entrevistas ou inquéritos pelos/as A, deve fazer-se uma introdução ao tema e à «metodologia». Para isso, o/a P poderá, quase de certeza, recorrer a experiências já feitas nas aulas do ensino regular (questão que deverá ser esclarecida perguntando aos/às A ou aos/às P do ensino regular).
- Pode começar-se assim: o/a P apresenta um exemplo prático, interrogando, para tal, um/a A sobre um tema do dia a dia e colocando-lhe, propositadamente, boas perguntas e outras menos adequadas. Isto pode ser logo gravado, p. ex., com um telemóvel, para, depois, se poderem ouvir as perguntas e respostas outra vez.
- Em seguida, reflete-se sobre esta experiência e aproveita-se a ocasião para definir critérios para um bom inquérito ou uma boa entrevista. Estes critérios devem ser respeitados pelos/as A ao fazerem os seus próprios inquéritos ou entrevistas.
- Determinam-se os passos para a elaboração de um inquérito (para a entrevista, ver na página seguinte):

Passos para a elaboração de um inquérito

- Definir os objetivos do inquérito (o que pretendemos saber?).
- Formular perguntas adequadas. Há que distinguir entre dois tipos de perguntas:
  - *Perguntas fechadas:* aqui as respostas possíveis já estão predefinidas (sendo, assim, mais fáceis de documentar e de analisar). Exemplo: «Prefere falar alemão ou inglês?». Este é o tipo de perguntas característico dos inquéritos
  - *Perguntas abertas:* permitem respostas diversificadas e mais longas, o que leva a um espetro de informações mais amplo e interessante, mas torna o processo de análise mais complexo. Exemplo: «Na sua opinião, o que devíamos aprender na escola?». Este tipo de questão é mais apropriado para entrevistas.

- Pensar já como se pretende avaliar as respostas (contagem, resumo, comentário, etc.). Aqui, o/a P deve dar os conselhos necessários.
- Pensar também já sobre a maneira como irá ser feita a apresentação final dos resultados e definir regras claras para a escolha feita.
- Determinar como e onde as perguntas e respostas vão ser registadas (gravação com fita magnética ou telemóvel, resumo escrito). Se o inquérito for feito por 2 A, o/a A 1 pode fazer as perguntas e o/a A 2 grava-as ou documenta-as.
- Pensar no local apropriado para o inquérito (sem algo que distraia a atenção, sem barulho).
- Procurar pessoas adequadas, informá-las sobre o objetivo e o contexto do inquérito e solicitar a sua participação.
- Testar o inquérito com 2 a 3 pessoas e retificar, eventualmente, as perguntas.
- Realizar o inquérito com mais pessoas e agradecer sempre aos inquiridos.
- Fazer uma análise do inquérito por escrito: quantas pessoas responderam o quê? O que ficámos a saber (resumir as respostas às diferentes perguntas)? O que aprendemos de novo? O que foi interessante ou embaraçoso?
- Apresentação dos resultados como previamente combinado (p. ex., por meio de uma curta apresentação de 10 min ou de um cartaz).

Pontos complementares para uma entrevista (grau de dificuldade superior ao de um inquérito):

- Aqui as perguntas devem ser formuladas de forma muito aberta para que o entrevistado seja levado a contar. Para que a conversa da entrevista entre em andamento, não se devem colocar perguntas que possam ser respondidas com uma única palavra. Mais conveniente será perguntar Como, O quê, Porquê, Onde e Quando e continuar a fazer perguntas quando surge algo interessante ou empolgante.
- As respostas são anotadas durante a entrevista em forma de palavras-chave ou são gravadas. No caso de entrevistas mais longas, é demasiado trabalhoso transcrever a conversa palavra por palavra. Em vez disso, pode fazer-se uma seleção das melhores passagens da gravação áudio para a apresentação final.

Parte III:
Narração oral e simulação de vivências e de histórias

III

22 Preparar e treinar a narração oral

Objetivo

Os/as A ficam a conhecer estratégias e dicas concretas, com as quais poderão preparar e aperfeiçoar a narração oral. Este exercício (que, naturalmente, deverá ser repetido várias vezes) desenvolve a sua capacidade de expressão na língua primeira e contribui para o alargamento do repertório lexical e sintático.

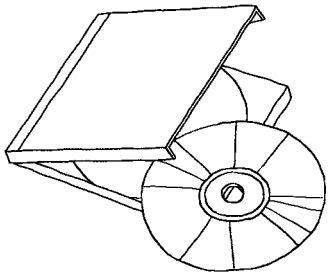
2.º–6.º ano | 20–45 min

Procedimento:

- O/a P conta aos/às A uma história curta, procurando exemplificar e realçar bem as dicas de narração oral descritas mais à frente. (Variante: o/a P conta a história primeiro de forma monótona e, em seguida, com vivacidade e imaginação).
- Os/as A ouvem atentamente. Na discussão subsequente, reflete-se sobre como se deve contar algo de forma a tornar a narração expressiva e interessante para os ouvintes. É extremamente importante dar aos/às A oportunidade de experimentarem os diversos pontos.
- Estes pontos são reunidos numa lista intitulada «Dicas para uma narração expressiva» (ver exemplos abaixo).
- Para a utilização prática (eventualmente, numa aula posterior), cada A pensa numa história ou episódio que queira contar na aula observando as dicas de narração oral. (Variante: grupos de dois, visto que possibilitam o diálogo). Cf. a propósito os n.os 23 (Contar coisas do dia a dia), 24 (Contar coisas de caráter pessoal) e 25 (Narração oral com elementos teatrais) mais à frente.
- Como breve preparação, é eficaz anotar palavras-chave relativas ao fio condutor da história. Quem quiser, poderá também escrever a história completa e usar este texto como base para o exercício de narração oral subsequente.
- As questões e problemas linguísticos são esclarecidos com a ajuda do/da P que também poderá fornecer aos/às A bons exemplos de variados inícios de frases, etc.
- Agora os/as A começam a treinar a narração oral, escolhendo duas ou três dicas a que pretendem dedicar especial atenção.
- Depois de cada A treinar a narração duas a três vezes a sós, escolhe um/a parceiro/a a quem possa contar a história. O *feedback* obtido ajuda-o/a a aperfeiçoar a narração.
- A apresentação final é feita perante a turma toda ou dentro do grupo do mesmo nível. Os/as outros/as A ouvem atentamente e dão o seu *feedback* no final, referindo-se ao facto de as dicas de narração oral terem sido observadas ou não.
- Os aspetos linguísticos devem ser incluídos, sem falta, no debate: o que é que foi mais difícil na língua primeira; o que é que devíamos ainda aprender (e como)?

Notas:

- É possível que este treino seja muito exigente tanto para A mais inibidos como para A com competências mais fracas na língua primeira. Nestes casos, é imprescindível que o/a P ou um/a A mais velho/a, com competências linguísticas mais desenvolvidas, lhes prestem o auxílio necessário. Este tipo de treino é, porém, extremamente útil e instrutivo em particular para A mais fracos, sendo de evitar, portanto, todas e quaisquer situações de fracasso.
- Como motivação adicional para desenvolver as capacidades de narração oral, pode combinar-se com a turma ou com o grupo do mesmo nível fazer a gravação das narrações e disponibilizá-la em forma de CD ou de ficheiros MP3. Se, além disso, for escolhido um tema comum para as narrações (p. ex., aventuras das férias no país de origem), obtém-se uma simpática coleção áudio de temática coerente.



- Cf. também o n.° 10 (Preparar-se para uma conversa), onde são definidos objetivos semelhantes relativamente a situações comunicativas em forma de diálogo, bem como os n.os 25 (Narração oral com elementos teatrais), 29 (Treinar a leitura em voz alta e a recitação) e 30 (Preparar-se para uma apresentação oral).

Dicas para a narração oral

- Fala alto e com clareza, de forma a que todos te percebam!
- Usa a tua voz conscientemente: fala alto e baixo, em tom ameaçador, amável, triste, alegre ...
- Serve-te também da mímica e de gestos: faz uma cara zangada, cansada, sonolenta ou alegre, movimenta o teu corpo de acordo com a ação.
- Entra em contacto visual com o público sempre que possível e, de vez em quando, dirige-lhe também uma pergunta.
- Descreve as pessoas e os animais que aparecem na tua história com precisão e clareza. Que aspeto têm, que impressão dão?
- Descreve também com precisão e clareza os lugares que aparecem na tua história. O que se pode ver, ouvir ou cheirar lá? Como é o ambiente?

23 Contar coisas do dia a dia

Objetivo

Na narração de situações do dia a dia trata-se, normalmente, de recontar vivências e experiências do próprio dia a dia. Este tipo de narração simples não exige uma grande fantasia, mas contribui de igual modo para o desenvolvimento das competências orais, da construção de textos e da audição.

JI–9.º ano | 10–30 min

Procedimento (possibilidades à escolha):

- Caso não se opte pela forma «ritualizada» de contar em círculo (ver o n.º 17 acima) como enquadramento, o/a P poderá dar início à narração de situações diárias, p. ex., mostrando uma imagem ou começando a contar um episódio do seu dia a dia; em seguida, falam os/as A. Para que os/as A ouçam atentamente o que os/as outros/as dizem, evitando que apenas ouçam as narrações com indiferença, os/as A devem fazer perguntas uns/umas aos/às outros/as e estabelecer uma ligação com o que foi dito anteriormente (cf. a propósito o n.º 12 acima).
- Variante: o/a P ou um/a dos/as A traz um objeto para a aula e conta algo sobre ele. Pode tratar-se de um objeto predileto, de algo do país de origem ou de um objeto de uso diário. O/a P deve fazer o pedido com antecedência («Na próxima semana, tragam para a aula … !»).
- Para começar, um/a dos/das A pode também narrar uma vivência para ele/a importante, estimulando assim os/as outros/as a contarem experiências semelhantes.
- Um evento escolar iminente, assim como uma festa religiosa ou de outra natureza também podem servir de ensejo à narração de situações do dia a dia.

Obervações:

- A narração de situações do dia a dia é de natureza simples e informal. Contudo, pode e deve dar-se também atenção a que a narração se processe de forma conveniente (cf. dicas de narração oral no n.º 22).
- Este tipo de conversas não tem de ser realizado sempre com a turma toda. Apropriado para deixar as crianças contarem sobre o seu dia dia é também o curto período de tempo antes de as aulas começarem ou pequenas pausas.

24 Contar coisas de caráter pessoal

Objetivo

Ao contarem coisas de caráter pessoal num contexto escolar protegido, os/as A aprendem a usar a língua primeira também para narrarem as suas experiências pessoais e para expressarem os seus sentimentos. Ao mesmo tempo, aprofundam as suas competências comunicativas, como, p. ex., ouvir atentamente, fazer perguntas sobre o que foi dito pelos/as outros/as, referir-se uns/umas aos/às outros/as. E, além disso, desenvolvem importantes aspetos sociais, como a empatia e a compreensão mútua.

2.º–9.º ano **10–30 min**

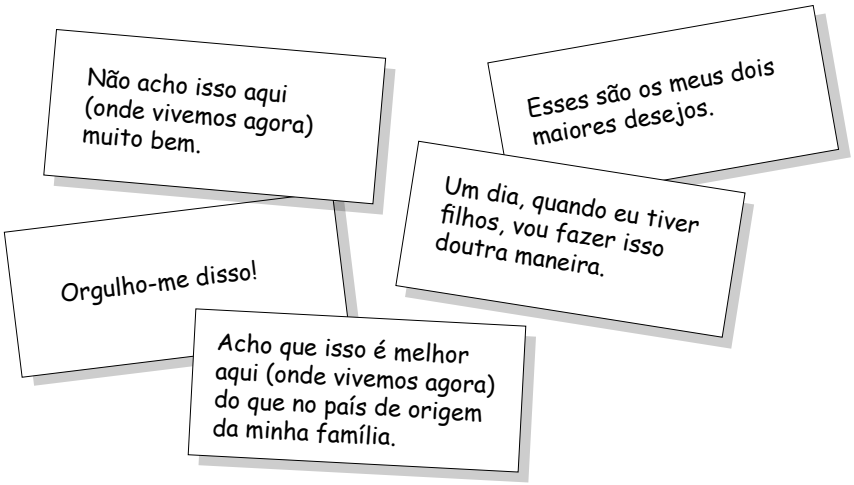
Material:
Eventualmente, cartões com estímulos (ver abaixo)

Notas:

- Não discutiremos aqui a narração espontânea e descontrolada de experiências e vivências pessoais, etc., visto que ela faz parte do quotidiano escolar, podendo ocorrer em situações planeadas, como, p. ex., no contar em círculo (ver o n.° 17 mais atrás), ou ainda espontaneamente, quando é necessário tematizar um problema, uma experiência importante ou um acontecimento feliz.
- É evidente que nenhuma criança deve ser obrigada a revelar sentimentos íntimos, nem a falar sobre as suas vivências ou experiências pessoais. Uma característica importante da narração de coisas pessoais é a espontaneidade. No entanto, se uma criança ficar sempre calada durante um período de tempo mais prolongado, o/a P deverá refletir sobre as possíveis causas e sobre como melhorar a situação.

Procedimento:

- Para criar situações em que os/as A devam falar de pensamentos, experiências e sentimentos de caráter pessoal, o/a P pode entregar um cartão com uma frase que estimule a discussão posterior ou escrever no quadro uma pergunta que será, depois, discutida. Exemplos de frases para os cartões com estímulos:



- O estímulo inicial também pode vir de uma sugestão dos/das A.
- Imagens ou fotografias podem constituir também bons estímulos para conversas de caráter pessoal.
- Uma boa ideia é recolher num envelope sugestões (eventualmente anónimas) para estas conversas.
- Antes da discussão propriamente dita, deve-se dar aos/às A alguns minutos para poderem anotar os seus pensamentos e reflexões, bem como eventuais problemas linguísticos. Cf. a propósito o n.° 10 (Preparar-se para uma conversa) acima.

III

- Antes da conversa, talvez seja necessário

  1. esclarecer questões linguísticas (termos na língua primeira),

  2. o/a P sugerir alguns elementos frásicos e expressões especialmente úteis para a conversa (meios de expressão como «Na minha opinião, ...», «A mim parece-me que ...») e

  3. recordar novamente as mais importantes regras de discussão, como p. ex. «Ouço atentamente o que os outros dizem», «Não faço troça de ninguém por causa da sua opinião», «Não interrompo ninguém», etc. (cf. o n.º 9 acima).

- A questão pode ser discutida primeiro em grupos de dois ou logo com todo o grupo (grupo do mesmo nível ou toda a turma).

---

25 Narração oral com elementos teatrais

Objetivo

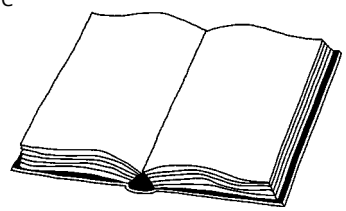
A língua e o emprego de gestos e de mímica desempenham um papel particularmente importante na narração oral com elementos teatrais. Os/as A aprendem, aqui, a utilizar a língua primeira em formas mais exigentes e expressivas, muito além da sua utilização quotidiana. A narração oral com elementos teatrais ocupa, portanto, uma posição intermédia entre o simples falar e as pequenas formas dramáticas (cf. a propósito os n.os 26 a 28).

3.º–9.º ano **20–40 min**

Material:
Eventualmente, textos para os/as A escolherem (contos de fadas, fábulas, contos...).

Procedimento:

- Pode começar-se assim: o/a P conta uma história, p. ex., um conto de fadas, uma lenda ou um conto (não demasiado longo) proveniente da cultura e literatura do seu país. O/a P procura narrar a história com tanta eloquência e vivacidade quanto possível, observando as dicas para narração oral do capítulo 22.
- Seguidamente, o/a P comunica aos/às A que terão de narrar oralmente uma história do mesmo género, devendo treinar individualmente ou em pequenos grupos a apresentação oral da mesma. O/a P coloca textos adequados à disposição (mais curtos para os/as A mais fracos/as, mais longos para os/as melhores).



- Reveem-se novamente os critérios mais importantes para uma narração oral viva e eloquente (cf. as dicas apresentadas no n.° 22), a que os/as A devem dar atenção.
- Os/as A treinam a narração oral da respetiva história (para o procedimento, cf. o n.° 22 acima).
- As diversas histórias são apresentadas a toda a turma.
- No final, efetua-se uma discussão focalizada nos critérios, cf. o n.° 22.

Variantes:

- Para começar, o/a P mostra uma imagem ou um objeto. Em seguida, a turma toda inventa uma história sobre a imagem ou o objeto mostrada/o. Para tal, uma criança começa a contar a história, a criança seguinte prossegue a narração oral e por aí adiante. A história acaba, quando

todas as crianças tiverem contado a sua parte. As narrações devem ser tão expressivas quanto possível no que respeita à entoação, gestualidade e mímica. Esta variante é particularmente adequada para pequenos grupos.

- O/a P distribui cartões com palavras de uma área temática. Ele/a conta o princípio de uma história formulando uma frase em que surja a palavra que se encontra no cartão dele/a. Uma criança continua a contar a história, formulando uma frase em que surja a palavra que se encontra no seu cartão, etc.
- Como motivação adicional, as narrações podem ser gravadas e disponibilizadas em forma de CD ou de ficheiros MP3.

---

26 Simulação de situações quase reais, simulação de papéis sociais

Objetivo

Ao contrário da simulação de papéis simples abordada no n.° 8, trata-se aqui de um tipo de simulação com representações mais teatralizadas e instruções mais detalhadas, que visa treinar as competências argumentativas, a utilização mais consciente e elaborada da língua e dos meios não-verbais (gestos, mímica), bem como a capacidade de se pôr em cena de forma convincente. Dependendo do tema, as situações simuladas também poderão contribuir para desenvolver estratégias retóricas e o vocabulário temático.

3.º–9.º ano **30–45 min**

Material:
Eventualmente alguns (poucos) adereços.

Procedimento:

- O/a P retrata uma situação com um certo potencial conflituoso, polémico ou capaz de gerar uma certa tensão. Exemplos:

  a) Na escola, há uma briga entre duas crianças porque uma partiu o lápis da outra sem querer.

  b) Nos tempos livres, duas crianças ou jovens do país de acolhimento fazem troça de dois/duas imigrados/as.

  c) Durante as férias no país de origem, dois/duas jovens lá residentes riem-se de uma jovem que está a passar lá as férias.

  d) Durante o jantar em casa, a criança quer algo que os pais não querem de maneira nenhuma (p. ex., um cão ou ir à discoteca).

- Discussão em grupo ou com toda a turma sobre como os/as A reagiriam naquela situação. Perguntas e estímulos possíveis: como é que te sentias nesta situação? Que pensamentos ias ter? Como é que te ias comportar concretamente? Que soluções realistas é que há?
- Eventualmente, breve levantamento dos recursos linguísticos apropriados, ver «Observações» na página seguinte.
- Breve discussão sobre os critérios a ter em conta nas representações (p. ex., plausibilidade da solução, qualidade linguística, inteligibilidade, etc.). Os critérios devem ser transparentes e do conhecimento de todos/as os/as A. Para o trabalho com grelhas de critérios, que seria aqui bastante adequado, cf. o cap. 4c, na introdução.
- Os/as A são divididos em grupos (ou eles/as próprios/as formam grupos). Têm 10 a 15 min para preparar a sua atuação. Esta não deve durar mais de 5 a 8 minutos.

- Os alunos encenam as suas soluções. Depois de cada atuação (ou, se houver poucos grupos, no fim), os/as outros/as A dão o seu *feedback* orientando-se pelos critérios anteriormente definidos.

Variantes:

- Como começo possível e ponto de partida para a simulação também se pode utilizar, em vez de uma história, uma imagem representando uma situação tensa.
- As situações de partida também podem, naturalmente, ser sugeridas pelos/as A.

Obervações:

- Dependendo do tema, poderá ser conveniente, logo a seguir à discussão do conteúdo, fazer um levantamento dos recursos linguísticos necessários para a cena em causa. Pode tratar-se de vocabulário temático ou de meios expressivos mais gerais que sejam úteis para a argumentação. Cf. a propósito o cap. 2c, na introdução.
- Simulações em que se trata da solução de conflitos, desenvolvem muito especialmente as competências sociais; cf. a propósito, no caderno 4 «Competências interculturais», os números 1.5, 2.6, 4.7, 5.2, 5.5, 5.7 e 6.7.

---

27 Simulação de situações fictícias, dramatização de textos

Objetivo

A dramatização de cenas de um texto facilita a sua compreensão, contribui para a diversificação de sequências de leitura e fomenta a formação e o alargamento do repertório lexical e sintático dos/as A. Aplicada ao ELH, a dramatização de sequências de texto é um instrumento especialmente valioso para a aprendizagem da língua escrita e padrão. Relativamente a outras áreas de aplicação, cf. os n.os 8, 26 e 28.

2.º–9.º ano **20–30 min**

Material:
Eventualmente adereços.

Procedimento:

- Ponto de partida deve ser um texto apropriado para dramatização ou uma história, que tanto poderá ser lido/a pelos/as A como lido/a em voz alta ou contado/a pelo/a P. Pode tratar-se também de um livro ilustrado.
- Após uma cena adequada (na qual deve haver, se possível, várias pessoas) ou num ponto da história com especial suspense, o/a P interrompe a leitura e pede aos/às A que encenem, em pequenos grupos, a situação que acabaram de ouvir ou que imaginem como a cena poderia ser prosseguida e encenem a respetiva solução.
- Formulam-se instruções claras: tempo de preparação, 5 a 10 min; atuação, no máximo 5 min. Definem-se igualmente os critérios para a avaliação posterior (ver o n.º 26; aqui seria bom ter uma grelha de critérios em que também sejam considerados os aspetos linguísticos).
- Os/as A são divididos em grupos ou eles/as próprios/as formam grupos. Têm 5 a 10 min para prepararem a sua atuação. Esta deve ter uma duração máxima de 5 minutos.
- Os grupos encenam as suas soluções. Depois de cada atuação (ou, se houver poucos grupos, no fim), os/as outros/as A dão o seu *feedback* orientando-se pelos critérios anteriormente definidos.

Variantes:

- Dependendo do texto, também se pode dar a cada grupo uma cena diferente da história. As cenas são, depois, apresentadas consecutivamente como peça de teatro congruente.
- Para a simulação de situações fictícias ou a dramatização de textos, prestam-se também os fantoches de dedo ou o teatro de sombras com retroprojetor.

Obervações:

- Para que os/as A tenham à disposição o vocabulário necessário, podem escrever-se no quadro expressões úteis que serão comentadas antes da atribuição das tarefas; cf. a propósito as notas do n.º 26.
- Conforme o texto, poderá ser necessário, para além dos/as atores/atrizes propriamente ditos/as, que uma criança faça o papel de narrador/a.
- Os/as atores/atrizes dirigem-se a um grande público. Por isso, é importante explicar aqui aos/às A que é importante pronunciar e articular as palavras claramente. Este será certamente um dos critérios a que as crianças espetadoras irão prestar atenção durante a atuação.

28 Teatro escolar

Objetivo

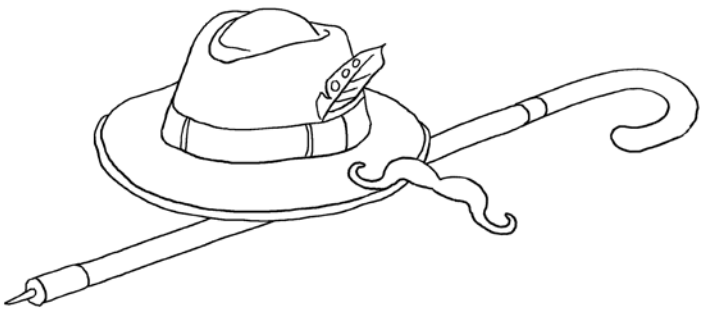
O teatro escolar ajuda a consolidar as capacidades de auto-representação, atuação livre, uso dos gestos, da mímica e de uma linguagem mais cuidada e criativa, bem como de alargamento do repertório lexical e sintático na língua primeira. Esta forma de teatro concentra as competências adquiridas nas formas teatrais mais simples (cf. os n.os 8 e 27), que poderão, assim, manifestar-se no contexto motivador de encenações mais complexas.

3.º–9.º ano **180 min**

Material:
Adereços.

Procedimento:

- Juntamente com os/as A, escreve-se um guião para uma peça de teatro ou reescreve-se em forma dialogada uma história já existente, para se obter um guião (ambas as variantes são projetos de escrita extremamente instrutivos). Também é possível adotar e encenar um guião já pronto.
- Em seguida, ensaiam-se as diversas cenas. Fazem-se exercícios de pronunciação, discute-se e experimenta-se o uso da linguagem corporal, gestual e mimética.
- Providenciam-se adereços, planeia-se o evento final (local, programa, convites, bebidas e petiscos para o *cocktail*), etc.).



III

- As diversas cenas são ensaiadas sucessivamente para que os/as A ganhem segurança e o/a P se possa retirar gradualmente.
- Tendo em vista o processo de aprendizagem, o *feedback* mútuo e regular dos/as A desempenha um papel importante. Para o facilitar, definem-se previamente os critérios relevantes e os pontos a observar.
- As cenas são colocadas, pouco a pouco, na sequência desejada, dando forma à peça de teatro final.
- A exibição deve ter lugar num contexto apropriado, como, p. ex., um convívio com os pais com convites, programa e *cocktail*.

Obervações:

- Imaginável é também que cada grupo etário da turma do ELH ensaie a sua própria peça, de forma a que no serão final sejam apresentadas, p. ex., três pequenas peças ou *sketches*.
- Para que os/as A se vão habituando à representação teatral, é recomendável começar com peças mais curtas, aumentando gradualmente o grau de dificuldade.

Parte IV:
Ler em voz alta, recitar e fazer apresentações

IV

29 Treinar a leitura em voz alta e a recitação

Objetivo

Com a leitura expressiva em voz alta e a recitação (geralmente de textos decorados) treina-se, tal como no caso da narração teatralizada (n.os 25), o manuseio consciente da língua oral. Além disto, este exercício favorece o alargamento do vocabulário, bem como o tomar conhecimento de possibilidades sintáticas alargadas e de aspetos de natureza literária.

2.º–9.º ano **10–20 min**

Material:
Textos adequados para a idade em dificuldade e tamanho.

Notas:

- Esta sugestão adequa-se bem para o ELH, porque cada grupo etário ou do mesmo nível escolar pode treinar um texto diferente. Assim, todos os grupos trabalham para o mesmo fim, mas segundo níveis de exigência distintos.
- Existe uma correlação estreita entre a leitura em voz alta e o caderno «Desenvolver a leitura na língua primeira», cf. aí sobretudo os números 1 e 10.

Procedimento:

- O/a P informa os/as A sobre o objetivo: ler um texto em voz alta da forma mais bela possível ou recitar um poema o mais expressivamente possível. No final, todos/as os/as A devem apresentar o seu texto: talvez no âmbito de uma festa e fazendo uma gravação áudio.
- O que significa afinal «ler de forma bela»? Aqui pode-se recorrer ao processo apresentado no n.º 22 (exemplo bom/mau, formular critérios com base nas conclusões tiradas). As «dicas para a narração oral» compiladas no n.º 22 podem facilmente ser transformadas em dicas para a leitura em voz alta e a recitação (ver a lista na página seguinte).
- O/a P distribui textos adequados, de preferência curtos, aos alunos. Se o exercício for feito com grupos de vários níveis, deve haver pelo menos um texto para cada grupo. Também é possível que cada par de alunos receba um texto; esta variante torna a leitura final recíproca mais interessante.
- Os/as A leem o texto individualmente em silêncio. Marcam as palavras e expressões que não entendem, bem como palavras difíceis de pronunciar. Depois discute-se o que não está claro. Completa-se eventualmente com informações sobre o/a autor/a ou o/a poeta.
- Os/as A escolhem três critérios para a leitura em voz alta, aos quais querem prestar atenção especial.
- Os/as A leem o texto em voz alta em três dias consecutivos.
- Os/as A treinam a leitura em voz alta dois a dois ou em grupos pequenos e fazem a sua crítica mútua (perguntas: «O que correu bem na leitura em voz alta?», «O que é que ainda podes melhorar?»).
- Para terminar, leem-se os textos em voz alta ou recitam-se os poemas perante toda a turma, eventualmente também no âmbito de um evento com os pais ou de uma festa. Talvez se possa ainda fazer uma gravação áudio (CD, MP3).

Variantes:

- Os/as A podem escolher o seu próprio texto. Para aqueles/as A que não tenham textos em casa, o/a P deve colocar à disposição livros com textos para escolher.
- As crianças podem gravar-se a si próprias durante a leitura em voz alta e ouvir a gravação de seguida. Isto ajuda-as a tomarem consciência da sua pronúncia e da fluência da sua leitura, o que lhes permite melhorá-las.

Dicas para a leitura em voz alta e a recitação

- Fala alto e claramente, para que todos te entendam!
- Não leias demasiado depressa nem demasiado devagar. Faz pausas.
- Presta atenção aos sinais de pontuação, acentua as frases de acordo com eles!
- Utiliza a tua voz de forma consciente: fala alto e baixo; em tom ameaçador, simpático, triste, alegre ...
- Utiliza também mímica e linguagem gestual: faz uma cara zangada, cansada, feliz; movimenta o teu corpo de acordo com a ação.
- Não te escondas por detrás do teu texto; de vez em quando entra em contacto visual com o teu público.

30 Preparar-se para uma apresentação oral

Objetivo

Ao fazerem pequenas apresentações, os/as A aprendem a coordenar aspetos linguísticos, conteúdos e elementos teatrais. Esta sugestão de aula mostra como os/as A se podem preparar sobretudo para a performance linguística e como a podem otimizar com uma lista de dicas.

3.º–9.º ano **30–45 min**

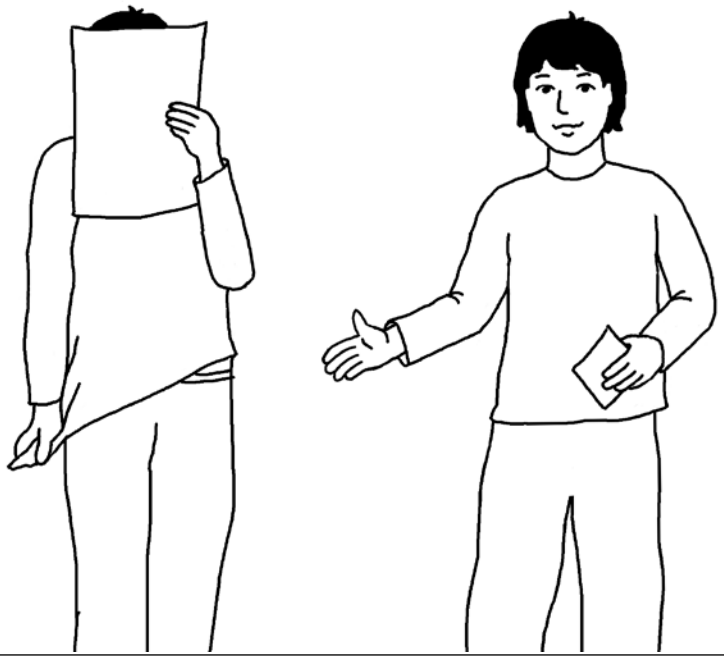
Notas:

- No ensino regular exercita-se normalmente, logo nos primeiros anos escolares, a realização de pequenas apresentações; também no ELH é possível e sensato realizá-las a partir do 3.º/4.º ano, desde que se dê o apoio necessário aos/às A.
- Em relação ao tema «apresentações orais», ver também o n.º 31 e o material para alunos M14 no caderno «Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem» (= caderno 5 desta série). Este material é dedicado ao tema «preparar e fazer uma apresentação» e aborda aspetos relacionados com o conteúdo (obtenção de informações, etc.).
- O tempo acima indicado reporta-se somente ao quarto ponto do procedimento (sequência de exemplificação de critérios para uma boa exposição).

Procedimento:

- Cada criança escolhe um tema (p. ex., «O meu hobby», «Da vida dos meus avós», «A profissão dos meus sonhos», etc.) sobre o qual gostaria de fazer uma pequena apresentação (sozinha; variante: a dois). As apresentações devem durar 5 a 10 min.
- Os/as A começam com a planificação do trabalho e a recolha de informações. Cf., para isto, o já mencionado material M14 no caderno «Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem» (tem de ser simplificado para A mais novos/as).
- Os/as A anotam eventuais problemas com a língua (vocabulário, etc.) e são aqui apoiados/as pelo/a P.
- Em complemento das dicas mencionadas em M14.7 sobre o treino oral da apresentação, realiza-se na aula uma sequência conjunta para este fim. Ela decorre segundo o modelo dos n.os 22 e 29 (exemplo bom/mau, com base no qual são selecionados critérios para uma boa apresentação; cf. lista mais à frente). Se já for possível recorrer às dicas para a narração oral do n.º 22 e às dicas para a leitura em voz alta do n.º 29, o trabalho será naturalmente muito mais facilitado.
- Talvez se possam reunir, numa sequência especial, meios de expressão e elementos frásicos para partes específicas da apresentação oral; cf., para isso, o n.º 31.
- Os/as A escolhem duas a três dicas para apresentações orais, às quais querem prestar especial atenção. Eles/as treinam as apresentações individualmente, em pares ou em pequenos grupos e dão o seu *feedback* uns aos outros (perguntas: «O que correu bem na apresentação?», «O que é que ainda podes melhorar?»).
- Finalmente, a apresentação será feita perante toda a turma ou perante o grupo do mesmo nível. Depois, segue-se uma discussão e avaliação, tendo em conta o conteúdo e a qualidade da apresentação oral. Para esta última, têm-se em atenção as dicas para apresentações orais.

Errado. Certo.



Dicas para apresentações orais:

- Fala alto e claramente, para que todos te entendam!
- Não leias demasiado depressa nem demasiado devagar. Faz pausas.
- Não leias o texto, mas fala livremente ou utiliza cartões com palavras-chave.
- Mostra, se possível, uma ou mais imagens ou um objeto relacionado com o tema (visualização).
- Utiliza a tua voz de forma consciente: fala alto e baixo; com emoção, interrogando ...
- Utiliza também mímica e linguagem gestual: altera a tua expressão facial e a posição do teu corpo de acordo com a apresentação.
- De vez em quando entra em contacto visual com o teu público.
- Dirige-te diretamente ao teu público, fazendo-lhe perguntas durante ou após a apresentação ou pedindo-lhe a sua opinião.

31 Fazer uma apresentação oral: Exemplo ‹Breve apresentação temática›

Objetivo

Esta sugestão didática concretiza, com base num exemplo simples, os pontos discutidos no n.º 30. São exercitadas as competências de aquisição, tratamento e apresentação de informações; o objetivo linguístico é a realização de uma apresentação que seja atraente em termos de escolha lexical, velocidade da fala, projeção da voz, gestualidade e mímica e seja estimulante e interessante de ouvir.

4.º–6.º ano **45–60 min**

Material:
Objetos da cultura de origem (ou imagens dos mesmos).

Notas:

- Este exercício é, de preferência, feito em duas semanas: na primeira semana introduz-se a apresentação oral e dão-se alguns esclarecimentos sobre a mesma, na segunda semana fazem-se as apresentações. A escolha de um objeto, bem como a preparação das apresentações de 5 a 10 minutos são trabalhos de casa.
- Contanto que haja computadores à disposição, pode-se utilizar, naturalmente, um programa para a criação de apresentações, como PowerPoint ou Prezi.
- É evidente que as competências adquiridas com a realização deste exercício também serão aplicáveis a futuras apresentações no ELH e no ensino regular.

Procedimento:

- O/a P informa os/as A (turma ou grupo do mesmo nível) sobre o projeto de realizar breves apresentações sobre um objeto ou uma personalidade do país de origem (p. ex., sobre uma peça de vestuário, uma especialidade culinária, uma lembrança das férias, uma foto de um monumento, uma pintura ou uma personalidade...). Como modelo e *input*, o/a próprio/a P faz uma breve apresentação (5 a 10 minutos, no máximo). Uma possibilidade é que ele/a quebre em parte as regras e fale, p. ex., demasiado baixo ou monotonamente.
- Com base na apresentação do/a P, elaboram-se dicas para uma apresentação oral bem-sucedida ou faz-se a revisão destas, caso já existam. Cf., para este passo, o n.º 30 acima, que contém uma lista de dicas correspondentes.
- Como apoio adicional, o/a P analisa com os/as A como é que uma apresentação bem-sucedida é estruturada; durante este processo, ele/a faculta também, para as diferentes partes da apresentação, meios de expressão ou elementos frásicos na língua primeira ou faz uma recolha destes com os/as A:
  - Saudação, introdução e informação sobre o decorrer da apresentação. Exemplo: «Bom dia a todos e bem-vindos à minha apresentação sobre XY. Primeiro vou falar de A, depois de B ...».
  - Apresentar dois a três subtemas de forma clara; anunciar sempre quando se passa para outro subtema ou ponto («Sobre este ponto, é tudo. Agora passamos para o ponto seguinte, nomeadamente …»).
  - Finalizar retomando a introdução e/ou resumindo novamente os pontos mais importantes. Dar a possibilidade de esclarecer perguntas. Agradecer aos/às ouvintes. («Falei-vos aqui de XY. Espero que tenham sobretudo compreendido... Têm perguntas? Muito obrigado/a pela vossa atenção.»)

- Como apoio mnemónico, os/as A recebem uma folha com as dicas mais importantes (ver no n.º 30) ou uma cópia (talvez simplificada) do material M14 do caderno «Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem».
- Se ainda sobrar tempo, os/as A devem agora começar a pensar no seu tema e esboçar a apresentação, p. ex., em forma de um *mind map*. Trabalhos de casa para a próxima semana: preparar e treinar a breve apresentação (5 a 10 min).
- Na semana seguinte são feitas as apresentações e, no final, são discutidas tanto em termos de conteúdo como em função da qualidade da língua e das dicas para apresentações orais.

---

32 Sobre a avaliação: *flash*

Objetivo

Os/as A ficam a conhecer um processo simples de avaliação da aprendizagem, adequado para as mais diversas ocasiões (após uma discussão, uma recitação, uma apresentação oral, etc.). Para poder aplicar o processo, os/as A têm de ter ouvido tudo com atenção e de aprender a resumir as suas ideias de modo curto e preciso, num máximo de duas frases.

1.º–9.º ano **5–10 min**

Referência bibliográfica:
Ernst & Ruthemann (2003), p. 51 (ver Bibliografia).

Nota:

- O ritual do *flash* é bastante adequado para concluir um tema de ensino ou uma lição. Tem, graças à sua brevidade, a vantagem de que todos/as os/as A tomam a palavra e refletem sobre a sua aprendizagem. O *flash* não substitui, no entanto, formas de discussão e de avaliação mais elaboradas e orientadas por critérios; cf., para isto, o capítulo 4c da Introdução.

Procedimento:

- Cada A resume no final de uma aula, apresentação, discussão, etc., em duas frases, no máximo, aquilo que lhe agradou particularmente (o que achou particularmente bom) e/ou o que, na sua opinião, pode ser melhorado. (As perguntas têm de ser modificadas segundo a situação a ser avaliada.) Os *feedbacks* devem ser dados na primeira pessoa, cf., para isto, acima o n.º 13 «Dar *feedback*».
- O/a P termina a ronda de *flashes*, fazendo, pela sua parte, uma breve avaliação de uma ou duas frases e/ou resumindo as opiniões dos/as A.

Observação:

- Os elementos frásicos podem ajudar os/as A a expressarem as suas ideias em palavras. Exemplos: («O ponto mais interessante deste … foi para mim …», «Difícil para mim foi …». «Incomodou-me que …»)

Variante:

- Oferecer frases: cada A faz um elogio de uma frase a um/a A da sua escolha (por exemplo, quando alguém faz anos) ou a um colega com quem trabalhou. Este processo também necessita de ser treinado. Para muitos/as A não é fácil fazer nem receber elogios verdadeiros.

Bibliografia consultada

Autorenteam (2014): Sprachwelt Deutsch. Berna/Zurique: Schulverlag plus AG/Lehrmittelverlag Zürich.

Bartnitzky, Horst (2011): Sprachunterricht heute. Berlim: Cornelsen Scriptor.

Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2012): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Brügge, Walburga; Katharina Mohs (2013): So lernen Kinder sprechen. Munique: Ernst Reinhardt.

Büchel, Elsbeth; Dieter Isler (2006): Sprachfenster. Sprachbuch 2./3. Schuljahr. Zurique: Lehrmittelverlag Zürich.

Büchel, Elsbeth et al. (2012, 2014): Sprachland. Sprachlehrmittel für die Mittelstufe. Arbeitstechniken (2012); Trainingsbuch (2014). Zurique: Lehrmittelverlag Zürich.

Claussen, Claus (2013): Erzähl mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule. Donauwörth: Auer.

Ernst, Karl; Ursula Ruthemann (2003): 10 x 10 Gesprächsübungen. Kommunikationsaufgaben für die Grundschule. Zofingen: Erle-Verlag.

Fischer, Gabriele et al. (2004): Spielerische Sprachförderung. Estugarda: Ernst Klett.

Hüsler, Silvia (2009): Kinderverse aus vielen Ländern. Friburgo em Brisgóvia: Lambertus (mit CD).

Lindauer, Thomas; Werner Senn (2011): Die Sprachstarken 4–6. Zug: Klett und Balmer.

Nodari, Claudio; Claudia Neugebauer (2011ff.): Pipapo 1–3. Berna/Zurique: Schulverlag plus AG/Lehrmittelverlag Zürich.

Piel, Alexandra (2002): Sprache(n) lernen mit Methode. 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zurique: Orell Füssli Verlag.

Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Observações, experiências, novas ideias:

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» compreende seis volumes concebidos para melhorar a qualidade do ensino da língua de herança (ELH) e as relações deste com o ensino regular.

Os destinatários da série são atuais e futuros docentes do ELH, bem como as instituições responsáveis pelo ELH nos países de origem e de acolhimento.

O manual «Fundamentos e quadros de referência» aborda, entre outros, aspetos centrais da pedagogia, didática e metodologia atuais nos países da Europa ocidental e do norte.

Os cadernos com as propostas didáticas contêm sugestões e planificações concretas para diferentes áreas do ensino (Desenvolver a escrita na língua primeira, etc.). Todos os volumes surgiram em estreita colaboração com professores do ELH em exercício, de forma a garantir desde o início a sua orientação para a prática e a sua aplicabilidade.

A série compreende os seguintes volumes:

Manual para a prática: Fundamentos e quadros de referência

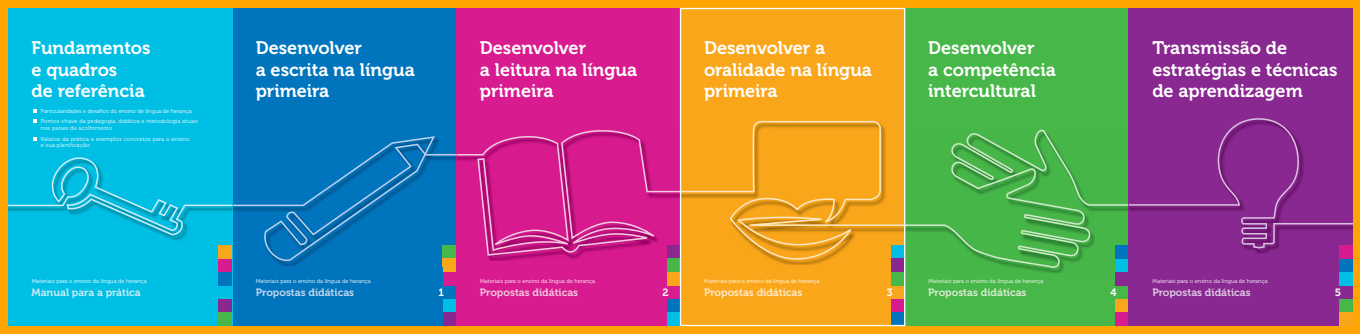
Propostas didáticas 1: Desenvolver a escrita na língua primeira

Propostas didáticas 2: Desenvolver a leitura na língua primeira

Propostas didáticas 3: Desenvolver a oralidade na língua primeira

Propostas didáticas 4: Desenvolver a competência intercultural

Propostas didáticas 5: Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem



A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é publicada em alemão, inglês, albanês, bósnio/croata/sérvio, português e turco. É editada pelo Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique.