

Encontros com a Rádio: Um espaço de cidadania e trabalho com o oral e o escrito na escola¹

Susana Mira Leal

Universidade dos Açores

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

Resumo

Neste início de século, o ensino do Português rege-se por princípios de desenvolvimento comunicacional que colocam outro enfoque sobre o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral, competências tradicionalmente desvalorizadas no contexto de aprendizagem formal da língua.

Os actuais programas de Português, tanto no nível básico como no secundário, abrem-se a outras tipologias textuais e elegem novas linguagens, entre as quais o discurso dos *media*, a cuja análise e produção convidam.

Essa janela de oportunidades comunicacionais que se abre hoje na aula de Português pode, se bem aproveitada, constituir-se espaço de aprofundamento do conhecimento linguístico-discursivo e comunicacional dos alunos.

A convocação para a aula de linguagens e textos de difusão radiofónica e a criação e dinamização de rádios escolares pode constituir, neste contexto, um espaço privilegiado de trabalho em torno do oral, mas não se lhe circunscreve, pois que analisar o que se escuta e planificar o que se diz requer a realização de actividades de leitura e escrita.

De igual modo, alimentar a programação de uma rádio escolar impulsiona a aquisição de um conjunto vasto e transdisciplinar de conhecimentos e o desenvolvimento de todo um conjunto de competências, muitas das quais de natureza pessoal, atitudinal e ética, que à escola cumpre também promover no caminho para a construção de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e activos.

Palavras-Chave: ensino do Português; compreensão oral; expressão oral; leitura; cidadania; rádio escolar

¹ Comunicação apresentada no II Encontro Nacional Os *Mass Media* e a Escola – Ondas Rádio, realizado nos dias 6, 7 e 8 de Maio de 2010, em Ponta Delgada, a publicar nas actas do evento.

Encontros com a Rádio: Um espaço de cidadania e trabalho com o oral e o escrito na escola

Introdução

As decisões sobre o ensino das línguas de escolarização em norma não são pacíficas nem estáticas. Em Portugal, como em muitos outros países da Europa e para além desta, as últimas duas décadas, e esta em particular, têm sido ricas em transformações (primeiro com a homologação, em 2001 e 2002, dos programas de Português do Ensino Secundário, mais recentemente com a homologação do programa de Português do Ensino Básico, em 2009) e formação de professores na área (entre 2003 e 2005 com a formação para a implementação dos programas de Português do Ensino Secundário; em 2006, com o arranque do Programa Nacional de Ensino do Português – PNEP –, que não chegou à Região Autónoma dos Açores; em 2009 e 2010, com a formação para a implementação dos novos programas de Português do Ensino Básico, em curso em todo o território nacional).

O quadro curricular actual para o ensino do Português preconiza o aprofundamento da consciência linguístico-discursiva dos alunos, pela reflexão expressa sobre a língua e os seus usos, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade, bem como da sua análise em situações de compreensão e produção comunicativa, visando a formação de um falante reflexivo e consciente, capaz de ensaiar formas de comunicação variadas e de sobre elas se deter analítica e criticamente.

Estas dimensões aparecem nos actuais textos programáticos do ensino básico e secundário tanto a montante como a jusante da aprendizagem da língua. A montante, como objecto de análise, no sentido em que o uso correcto da língua se alicerça também na consciência dos seus mecanismos de construção, funcionamento e adequação a situações comunicativas concretas, e a jusante, como meio de valorização pessoal, de interacção social, de integração e promoção profissional, económica e cultural.

Assumindo implicitamente que, como afirma Bronckart (1985: 108), «cette réflexion sur l'objet ne peut manquer ensuite d'avoir une incidence sur le savoir-faire langagier, c'est-à-dire sur les capacités d'expression orale et écrite des apprenants», os actuais programas de Português dos ensinos básico e secundário apontam para o ensaio

de situações de comunicação diversificadas, ao nível da compreensão/interpretação e da produção/expressão, orais e escritas, num processo de análise, experimentação e trabalho sistemático.

É visível nos actuais programas o reforço da leitura analítica e crítica de textos de natureza e tipologias diversificadas (literários, argumentativos, informativos, autobiográficos e dos *media*), bem como a valorização de determinados domínio verbais, nomeadamente a oralidade e a escrita, nem sempre tratados com a frequência e sistematicidade desejáveis, a julgar pelos resultados de estudos como o da Associação de Professores de Português (Lobo et al, 2001), de Clotilde Cymbron (2002) ou Susana Leal (2008).

O facto acusa o reconhecimento e a valorização das disciplinas de Português na criação de «situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar» (DES, 2002: 16), e vem ao encontro do reclamado por autores como Odete Santos (1988), Rui Vieira de Castro (1989), Fernanda Irene e Joaquim Fonseca (1990), Olívia Figueiredo (1994), Emília Amor (1996), Inês Duarte (2000), entre muitos outros.

Tal enfoque demanda uma transformação consentânea ao nível metodológico, reforçando a dimensão processual da aprendizagem, o trabalho laboratorial e oficial na aula de Português e o facto de o aluno dever ter «tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social» (J. Fonseca, 1988-89: 64).

Torna-se pois, neste contexto, indispensável convocar para a aula de Português discursos mais ou menos específicos de outras áreas do saber (é o caso de artigos científicos e técnicos, documentários científicos ou históricos, textos de natureza política ou artigos de opinião) e ‘documentos autênticos’ diversos, relevantes para a integração, presente e futura, dos alunos na vida sociocultural da região, do país e do mundo, e para o alargamento da sua consciência e intervenção cívicas.

A linguagem dos *media* nos programas de Português

O trabalho em torno da compreensão/interpretação de textos dos *media* (da rádio, da televisão, de jornais e revistas) e a produção de textos para divulgação nesses meios de comunicação social apresentam-se, neste contexto, de importância crescente e não menosprezável na aula de Português.

Isso é visível nos actuais programas de Português, que assumem o papel da área no apoio à recepção da linguagem dos *media*, ao facilitar a sua decodificação e a clarificação das suas especificidades e intencionalidades. Pretende-se apoiar o aluno na reconstrução dos sentidos e intencionalidades explícitos e implícitos no discurso mediático, como das estratégias discursivas utilizadas na sua produção, tornando-o um ouvinte e espectador reflexivo, crítico e selectivo, com poderes comunicacionais reforçados, ao nível da compreensão e da expressão.

Anna Camps (2005) releva a importância desse exercício para a promoção da própria cidadania democrática: «Educar a los alumnos para una comprensión crítica de los mensajes que se transmiten por este medio [a televisão e outros meios de comunicação oral] será esencial para crecer como ciudadanos reflexivos y críticos en la llamada sociedad de la información» (p. 40).

Para o efeito, aponta-se, desde logo e desde cedo, para o desenvolvimento de actividades de compreensão e/ou da produção oral e/ou escrita, em torno da linguagem e de tipos discursivos dos *media*. Propõe-se no 1.º Ciclo, o debate, a notícia, o relato histórico e de viagens, reportagens, entrevistas e anúncios publicitários, poemas musicados e letras de canções, adaptações de obras literárias para cinema ou televisão; no 2.º Ciclo, esse trabalho alarga-se aos textos críticos e de opinião; e no 3.º Ciclo, aos discursos, comentários, documentários e propaganda.

No ensino secundário, prevê-se o reforço e ampliação desse trabalho, sobretudo nos domínios da compreensão e expressão oral e da leitura. No que respeita aos primeiros, indica-se o estudo da crónica e da entrevista radiofónica e da entrevista ou documentário televisivo (no 10.º ano); do debate, do discurso político, de textos publicitários e de apreciação crítica (no 11.º ano); e de documentários de natureza científica, literária ou histórica (no 12.º ano). Ao nível da leitura, introduzem-se os artigos de apreciação crítica (sobre exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes) e

crónicas (no 10.ºano); editoriais, artigos de apreciação crítica (sobre sociedade, economia, política, cultura) e publicidade (no 11.º ano); o debate e documentários científicos, históricos, literários entre outros (no 12.º ano).

Esse enfoque enquadra-se igualmente numa intencionalidade de reforço de competências ao nível da compreensão e da expressão oral, competências verbais tradicionalmente desvalorizadas nos contextos escolares de aprendizagem da língua, porque assumidas, equivocadamente, como adquiridas à entrada na escola, que se votava então essencialmente à aquisição da leitura e da escrita.

Um espaço para a rádio na aula de Português

Embora ao iniciar o seu processo de escolarização, a criança tenha já um conjunto de capacidades e um dado repertório discursivo oral, estes derivam apenas das suas práticas quotidianas e espontâneas, pelo que diferem potencialmente de criança para criança, em função das experiências comunicativas específicas havidas em contextos familiares, socioeconómicos e culturais diversificados, isto é, «do perfil individual e social marcado por características, limitações e diferenças de ordem vária (manifestações da dupla dimensão psico e sociolinguística patente nas situações concretas de comunicação)» (Nogueira, 1999: 244).

Neste quadro, cumpre à aula de Português o aperfeiçoamento dos desempenhos comunicativos individuais (a adequação morfosintáctica e léxico-semântica; a dicção, a ênfase, a entoação e a intensidade da voz; a clareza do discurso; a utilização de recursos retóricos que aumentam a eficácia e adequação da comunicação; o recurso ao não verbal; a segurança comunicativa e o desenvolvimento de um estilo pessoal, ...) e a extensão das experiências orais dos alunos aos usos formais da língua, que, como registam Anna Cros e Monserrat Vilà (2003),

[...] requerem um conhecimento das convenções próprias de cada género discursivo e das estruturas textuais prototípicas, um domínio dos distintos registos linguísticos, um controlo sobre o uso dos conectores metadiscursivos, etc., isto é, um controlo sobre o próprio comportamento linguístico que, dificilmente, se pode adquirir sem uma intervenção didáctica sistemática. (p. 91).

Aprender a planificar a oralidade assume, pois, particular importância neste processo e cumpre à disciplina de Português facilitar essa aprendizagem. Como afirma Monserrat Vilà (2005),

[...] se aprende a hablar, sobre todo, si se enseña a planificar el discurso oral y la planificación del discurso a menudo se relaciona con las situaciones monologadas [...] que son especialmente complej[a]s, ya que el hablante necesita disponer de una visión global de todo lo que va a decir, sin la intervención directa del interlocutor. Y eso requiere planificación [...]. (p. 34).

Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sans (1998), partindo do modelo de Martin Bygate (1987)², definem um conjunto de habilidades mobilizáveis no processo de planificação e concretização das actividades de produção oral, que parecem sintetizar com propriedade os objectivos programáticos de desenvolvimento ao nível da expressão oral na aula do Português (ver Quadro 1.).

À semelhança do que sucede ao nível da expressão oral, os programas de Português apontam igualmente para um trabalho continuado de natureza processual no campo da compreensão oral. Dolores Abascal (1994: 172-175) realça nesse trabalho a importância da escuta e visionamento de programas de rádio e televisão (debates e mesas-redondas, publicidade, entrevistas, discursos políticos, noticiários, entre outros).

Para a qualidade desse trabalho e para o efectivo desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral dos alunos, importa que a escuta se faça compreensão, pois que, como lembram Cassany, Luna e Sans (1998: 32), «lo oral se construye siempre en cooperación, en negociación permanente» entre locutor e interlocutor. De igual modo, demanda que da compreensão se passe à produção, pois que uma e outra se interpenetram e dialogam.

A planificação, produção e revisão de textos orais com traços discursivos diversos, adequados a situações específicas e reais e orientados para a consecução de objectivos pré-determinados, constitui, pois, um importante complemento desse trabalho. Os alunos devem desenvolver um conjunto de actividades que lhes permitam passar para o outro lado e assumirem o papel de locutores, ensaiando as situações comunicativas com que contactaram como ouvintes, não no simples exercício de uma

² O autor estrutura a planificação das actividades de expressão oral em três ‘passos’ (planificar, seleccionar e produzir), relevando os conhecimentos como as habilidades envolvidas em cada um deles.

prática simulada, artificialmente criada para o efeito, mas na vivência de situações reais, autênticas e significativas.

Quadro 1. – Processo de produção oral (traduzido de Cassany, Luna & Sans, 1998: 148-149).

<p><i>Planificar o discurso</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Analisar a situação (rotina, estado do discurso, antecipação, etc.) para preparar a intervenção.– Usar suportes escritos para preparar a intervenção (guiões, notas, apontamentos, etc.).– Antecipar e preparar o tema (informação, estrutura, linguagem, etc.).– Antecipar e preparar a intervenção (momento, tom, estilo, etc.). <p><i>Conduzir o discurso</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Conduzir o tema<ul style="list-style-type: none">– Procurar temas adequados a cada situação.– Iniciar ou propor um tema.– Desenvolver um tema.– Dar por terminada uma conversa.– Conduzir a conversa para um novo tema.– Desviar ou evitar um tema de conversa.– Relacionar um tema novo com um velho.– Saber abrir e fechar um discurso oral.• Conduzir a interacção<ul style="list-style-type: none">– Manifestar o desejo de intervir (com gestos, sons, frases).– Escolher o momento adequado para intervir.– Utilizar eficazmente a intervenção:<ul style="list-style-type: none">• aproveitar o tempo para dizer tudo o que se considere necessário;• respeitar as convenções do tipo de discurso (tema, estrutura, etc.);• marcar o início e o fim da intervenção.– Reconhecer quando um interlocutor pede a palavra.– Ceder a palavra a um interlocutor no momento adequado. <p><i>Negociar o significado</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Adaptar o grau de especificação do texto.– Avaliar a compreensão do interlocutor.– Usar perífrases para preencher vazios lexicais. <p><i>Produzir o texto</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Facilitar a produção<ul style="list-style-type: none">– Simplificar a estrutura da frase.– Omitir todas as palavras irrelevantes.– Usar expressões e fórmulas convencionais.– Usar reiterações, pausas e repetições.• Compensar a produção<ul style="list-style-type: none">– Autocorrigir-se.– Precisar o sentido do que se quer dizer.– Repetir e resumir as ideias importantes.– Reformular o que se disse.• Corrigir a produção<ul style="list-style-type: none">– Articular com clareza os sons do discurso.– Aplicar as regras gramaticais da língua (normativa). <p><i>Aspectos não verbais</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Controlar a voz: timbre, volume, inflexões, tom.– Usar códigos não verbais adequados: gestos e movimentos.– Controlar o olhar: dirigi-lo aos interlocutores.

A criação e dinamização de uma rádio escolar proporcionam o contexto e as oportunidades ideais para esse exercício. Num estudo comparativo desenvolvido por Zeneida Assumpção (2001) em duas escolas públicas municipais da cidade de Curitiba, no Paraná, uma com rádio escolar, outra sem, a investigadora concluiu que a produção e a locução de programas para a rádio escolar podem contribuir para que os alunos (produtores/locutores) desenvolvam competências linguístico-comunicativas diversas, melhorem a fluência verbal e a leitura em voz alta. A autora afirma a propósito:

[...] os participantes da Radioescola demonstram habilidades de produção de textos escritos: clareza (unidade temática, argumentos, pontuação, paragrafação, seqüência lógica e clareza de idéias); coerência (sem contradições); discursos direto e indireto; coesão (conjunções, pronomes, preposições, sinônimos, tempos verbais, advérbios, etc.); sintaxe (com concordâncias verbal, nominal e regências); morfologia (vocabulário, divisão silábica correta) e apresentação (legibilidade e disposição gráfica do texto). Como locutores demonstram fluência verbal na leitura e relato ao microfone, dando vida e entonação aos textos com uso adequado da voz. A leitura é realizada com objetividade, clareza, elementos de coesão, coerência, consistência argumentativa, adequação ao interlocutor e à situação (altura, tonalidade, timbre, postura, grau de formalidade). (Assumpção, 2006, p. 9).

Com efeito, estamos em crer, que todo o trabalho que a criação e dinamização de uma rádio escolar pressupõe tem necessariamente um impacto positivo significativo na qualidade das produções textuais dos alunos, tanto orais como escritas. Embora o que chega aos ouvintes seja apenas som, o que é dito pelos alunos é fruto de um texto previamente pensado, planejado e, eventualmente, escrito, mesmo que ocorram momentos de improviso (que são de resto um indicador do à-vontate comunicativo do locutor).

Todo o trabalho de procura de informação (pela leitura da imprensa escrita, em papel e/ou na net, pela escuta atenta de estações e/ou programas radiofônicos ou televisivos, ou pela interação com as pessoas da comunidade escolar, local ou outra), com vista à escolha de assuntos, à preparação de entrevistas, à organização de debates, em suma, à construção de um alinhamento jornalístico diário, proporciona oportunidades de desenvolvimento de capacidades e competências que extravasam largamente os domínios da compreensão e da expressão oral.

A intervenção dos alunos ao nível das rádios escolares incentiva à pesquisa e ao gosto pela leitura, promove a capacidade de síntese (o texto radiofónico é tradicionalmente mais curto do que um texto divulgado na imprensa escrita, por exemplo) e de hierarquização das informações, quer ao nível do alinhamento noticioso, quer do próprio texto informativo. E isso requer a análise e discussão acerca das informações de divulgação mais relevante, também em função do contexto e das características e expectativas dos ouvintes. E também estas são dimensões da comunicação que a aula de Português tem como objectivo promover.

O reconhecimento e compreensão das especificidades discursivas de cada um dos géneros discursivos que cabem no espaço da radiofonia, tão distintos na forma, como nos objectivos, ou na própria linguagem, ora mais estruturados e programados, como a notícia ou a reportagem, ora mais espontâneos e construídos no próprio espaço radiofónico, como a entrevista ou o debate, demandam um exercício consciente de análise linguístico-discursiva, a distinção crescente entre facto e opinião, notícia e realidade, e uma produção linguístico-discursiva atenta, intencional e continuamente ajustada a interlocutores, situações, objectivos e ouvintes.

Na linguagem radiofónica o som e o silêncio aliam-se. Na ausência da imagem ou da proximidade física com o ouvinte, o aluno desenvolve a consciência de todo um repertório de aspectos de natureza paralinguística fundamentais à comunicação, para veicular sentidos, exprimir sentimentos e sensações, gerar simpatias, antipatias ou emoções: a dicção, a entoação e a ênfase, o tom e o timbre, as pausas e os ritmos,...

Do anúncio publicitário, à radionovela, da crónica, à sátira e ao texto de opinião, a experiência de produção radifónica estimula a criação de também um estilo de comunicação pessoal e abre espaço à imaginação, à criatividade e à livre opinião.

Um espaço para rádio na educação

Sendo um dos princípios básicos do jornalismo dar voz a uma pluralidade de ideias e opiniões, o exercício do radiojornalismo favorece o respeito pelos direitos, ideias e valores dos outros (de colegas, ouvintes e fontes), ao mesmo tempo que favorece a tomada de consciência dos próprios direitos, deveres, valores e opiniões individuais.

Isso configura o exercício e o desenvolvimento de uma cidadania activa, responsável e consciente, que a escola chama hoje a si. Vem a propósito aqui, parece-nos, recuperar algumas palavras de Paulo Freire (1999):

É na escola que se aprende a conviver no espaço público. É um dos lugares onde se aprende a interpretar o mundo. É o lugar onde se aprende que, por ela ser de todos, não há lugar para interesses pessoais. A escola é o espaço público onde as regras e as leis regulam a convivência em detrimento do imperativo individual. Com a intervenção dos responsáveis, é um espaço onde se estabelece o diálogo, a interação, onde se constrói as relações pessoais e onde se pode treinar a convivência com pessoas diferentes, com opiniões diferentes e interesses diferentes.

Nesta medida, podemos dizer que a criação e dinamização de rádios escolares auxilia a concretização da própria missão da escola. Suscita, desde logo, no aluno um certo sentido de responsabilidade e ética social, ao tomar consciência das próprias possibilidades de acção individual ou de grupo e ao veicular informações, emitir opiniões, interpelar figuras da comunidade escolar ou local, em domínios tão diversos quanto os interesses da própria comunidade escolar: da ciência à política, da educação às artes, da comunicação à economia,...

A observação e reflexão sobre o que acontece no espaço escolar, sobre o que preocupa ou move os alunos ou a comunidade escolar, a abertura ao que acontece no meio em que a escola se insere, seja através da escuta, compreensão e interpretação de notícias e outros textos jornalísticos em rádios locais ou nacionais, seja através da própria produção de um radiojornal ou outros programas de difusão radiofónica, favorecem a consciência social e moral dos alunos, convidam-nos à reflexão sobre as questões que atravessam as sociedades contemporâneas, a um exercício de análise crítica da realidade, dos problemas da escola, da freguesia, da região, do país e do mundo, bem como à sua implicação na procura de soluções e no desenvolvimento de projectos.

Esse exercício contribui para uma integração saudável dos alunos na escola, para a abertura de um verdadeiro canal de comunicação com a comunidade na qual a escola se encontra inserida, e para a afirmação daquela na comunidade. Esse exercício é também um exercício com uma dimensão afectiva forte, gerador de ideias positivas,

de optimismo e sentido de grupo, de propósito, motivação e capacidade de iniciativa, constituindo-se um instrumento de valorização individual e de grupo.

O trabalho em equipa é de resto uma das dimensões relevantes na criação e dinamização de um projecto de radioescolar. Não se faz radiojornalismo sozinho. É um projecto gerado no seio de um grupo e diariamente alimentado por esse grupo ou subgrupos. As tomadas de decisão (escolha dos assuntos e convidados, constituição de equipas, definição de procedimentos de pesquisa e recolha de informação, etc.) são acções de natureza colectiva e requerem a análise e sugestões de todos os intervenientes. Convidam a ouvir com atenção e respeito e a exprimir as opiniões pessoais com serenidade, objectividade e de forma fundamentada. De igual modo, requer a capacidade de negociar, fazer concessões e resolver conflitos no seio do grupo.

Todo o trabalho de reportagem, edição, locução, etc., requer, para além disso, uma divisão equilibrada do trabalho e o cumprimento das tarefas e atribuições individuais, contribuindo para o desenvolvimento de competências de natureza organizacional, de gestão de tempo, meios e recursos, importantes para o desempenho académico e para a participação na vida social e profissional futura.

A rádio escolar é igualmente um excelente campo de inter e transdisciplinaridade, onde diversos conteúdos e competências das diferentes áreas curriculares podem ser trabalhados de forma natural, espontânea e significativa. Já procurámos ilustrar o que sucede no caso do Português, mas a preparação de um radiojornal, ou de qualquer outra matéria jornalística, pode convocar conhecimentos e promover competências de História (por exemplo, ao contextualizar a eleição de Obama nos Estados Unidos da América), de Geografia (recorrendo, por exemplo, a informações do Instituto Geográfico Português), de Matemática (ao calcular percentagens de uma sondagem eleitoral ou de resultados de exames nacionais), e de todas as outras áreas. As situações, se não infinitas, oferecem pelo menos um largo espectro de possibilidades.

Conclusão

Como procurámos ilustrar neste texto, a linguagem e os discursos dos *media* têm vindo a penetrar as orientações curriculares na área do Português, traduzindo o reconhecimento crescente do seu valor pedagógico para a aprendizagem da língua.

O trabalho de escuta, compreensão e análise de textos radiofónicos, de tipos e objectivos diferenciados, representa um contributo importante para o aperfeiçoamento de competências de compreensão oral dos alunos.

De igual modo, a produção desses tipos textuais, sobretudo se em contextos reais e significativos, como sucede com a dinamização de uma rádio escolar, representa, estamos em crer, não apenas uma óptima oportunidade de desenvolvimento da expressão oral dos alunos, como de promoção de competências de leitura e escrita e aquisição e compreensão de conteúdos da área do Português ou de qualquer outra área curricular.

O trabalho em torno de textos dos *media* e da dinamização de uma rádio escolar representam também, em nosso entender, espaços fundamentais de construção e exercício de cidadania. A relação que se constrói entre a escola e a comunidade, entre o aluno e os pares, professores, responsáveis da comunidade e anónimos, convida ao respeito pelo outro, à consciência cívica e à participação democrática e responsável. E se tudo o mais não ilustrasse já a importância desse trabalho, este último aspecto certamente o tornaria evidente.

Bibliografia

- Abascal, Dolores. (1994). La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. In Carlos Lomas & André Osoro (Comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 159-179). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Abrantes, José Carlos. (1992). *Os Media e a Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, Emília. (1996). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Assumpção, Zeneida A. de. (2001). *A rádio no espaço escolar: um estudo de caso comparativo* (monografia para especialização em Organização do Trabalho Pedagógico). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Assumpção, Zeneida A. de. (2006). Radioescola: locus de cidadania, oralidade e escrita. *UNIrevista*, Vol. 1, 3 (Julho), 1-10 (consultada em Março de 2010 em http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Assumpcao.pdf).
- Bronckart, Jean-Paul. (1985). *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?* Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Bygate, Martin. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Camps, Anna. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. In C. Barragán [et al.], *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 37-44). Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S. L.

- Cassany, Daniel, Luna, Marta & Sanz, Glória. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castro, Rui V. de. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In Fátima Sequeira, Rui V. Castro & M^a de Lourdes Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho.
- Cros, Anna & Vilà, Monserrat. (2003). Os usos formais da língua oral e o seu ensino. In Carlos Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 91-108). Porto: Edições ASA.
- Cymbron, Maria Clotilde. (2002). Reflexão sobre os programas de Português-B do Ensino Secundário. In E. Medeiros (Coord.), *I Encontro de Didácticas nos Açores* (pp. 249-266). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Chailley, Marguerite [et al.]. (1993). *La Télévision pour Lire et pour Ecrire*. Paris: Hachette.
- Departamento do Ensino Secundário. (2002). *Programa de Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, Inês. (2000). Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. I, pp. 47-61). Coimbra: Livraria Almedina.
- Duarte, Isabel Margarida. (1996). Os Media e a Aprendizagem do Português. *Cadernos Público na escola*, 7.
- Figueiredo, Olívia M. (1994). Escrever: da teoria à prática. In Fernanda I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp. 157-172). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda I., & Fonseca, Joaquim. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, Joaquim. (1988-89). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica*, 3-4, 63-77.
- Lazar, Judith. (1988). *La Télévision: Mode d'Emploi pour l'Ecole*. Paris: Hachette.
- Leal, Susana Mira. (2008). *A Reforma Curricular do Ensino Secundário (1999-2006). Transformações, dinâmicas e tensões na área do Português* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lobo, Aldina S. (Coord.). (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio. Relatório preliminar*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Lugarini, Edoardo. (2003). Falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In Carlos Lomas (Org.). *O valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Nogueira, Júlio T. (1999). Ensinar a língua – Porquê? Para quê? (sobre o valor formativo do Português). In C. Mello [et al.] (Orgs.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 239-246). Coimbra: Livraria Almedina.

- Pereira, Maria Luísa A. (2001). *Para uma didáctica textual. Tipos de texto / tipos de discurso e ensino do Português* (Vol. 1). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Recasens, Margarita. (1989). *Como Estimular a Expressão Oral na Aula*. Lisboa: Plátano Editora.
- Santos, Odete. (1988). *O Português na escola, hoje. Contributos para uma pedagogia da comunicação em língua moderna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Vanoye, Francis [et al.]. (1981). *Pratiques de l' Oral*. Paris: A. Colin.
- Vilà, Monserrat. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: ele equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. In C. Barragán [et al.], *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 29-36). Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S. L.