

Artigos

O ensino da oralidade no Ensino Básico, em Portugal: representações e práticas de ensino do oral, em declarações docentes

The teaching of orality in elementary school, in Portugal: representations and practices of oral teaching, in teachers' statements

Luciana Graça^{1,2,3,4}

RESUMO

Este texto pretende constituir-se como um contributo para as pesquisas sobre a oralidade. Mais especificamente, o estudo que descrevemos – recorte de uma pesquisa maior – explora as representações e as práticas de ensino do oral, de acordo com declarações de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, a lecionarem em instituições portuguesas, públicas e privadas. Os dados analisados foram recolhidos mediante a aplicação de um questionário concebido pelo Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral, para ser aplicado, com os mesmos objetivos, junto de docentes dos mencionados níveis de ensino a lecionar em instituições da Bélgica francófona. Os resultados mostram que, designadamente, embora a maioria dos docentes atribua grande relevância ao ensino da oralidade, e se sinta confiante nas suas práticas, não receberam formação adequada para tal. E embora tais resultados representem indicadores interessantes de uma evolução importante, a níveis vários, quer a nível de representações quer a nível de práticas de ensino do oral, novos estudos e novas abordagens são necessárias, para que avanços consideráveis no campo da didática da oralidade sejam mais evidentes e duradouros.

Palavras-chave: *oralidade; ensino básico; representações; práticas de ensino.*

1. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1384-9540>. E-mail: luciana-graca@ese.ipv.pt
2. Investigadora Integrada do inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação. Porto, Portugal.
3. Colaboradora do CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro, Portugal.
4. Membro do grupo «ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos». Aveiro, Portugal.

ABSTRACT

This text is intended as a contribution to research on orality. More specifically, the study we are describing - an excerpt from a larger study - explores the representations and practices of teaching oral language, according to statements made by primary school teachers teaching in Portuguese public and private institutions. The data analyzed was collected by applying a questionnaire designed by the Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral to be applied, with the same objectives, to teachers at the above-mentioned levels teaching in institutions in French-speaking Belgium. The results show that although the majority of teachers attach great importance to teaching orality and feel confident in their practices, they have not received adequate training. Although these results represent interesting indicators of an important evolution, at various levels, both in terms of representations and oral teaching practices, further studies and new approaches are needed if considerable advances in the field of oral teaching are to be more evident and lasting.

Keywords: orality; primary education; representations; teaching practices.

1. Introdução e enquadramento

Investigações relativamente recentes mostram existir ainda, no campo da educação, o equívoco de que a oralidade seria inata aos alunos (Bueno & Costa-Hübes, 2015; Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz et al, 2004; Dolz & Dupont, 2020), o que não a tornaria passível de ser objeto de trabalho e melhoria, contrariamente ao que ocorreria com as competências de ler e escrever, que exigiriam o desenvolvimento de intervenções didáticas planeadas (Lennox et al, 2017; Quitián Bernal, 2017). Porém, se é certo que, quando entram na escola, as crianças já contactaram com o discurso oral coloquial e espontâneo, não têm ainda experiência com registos mais elaborados.

Os motivos que justificam o ensino do oral são numerosos. Desde logo, falamos e escutamos mais do que escrevemos (Lafontaine, 2013), quer dentro quer fora da escola. Também a própria verbalização das atividades cognitivas envolvidas nas sequências de aprendizagem propostas pelos professores pode conduzir os alunos à construção de conhecimentos (Bucheton & Chabanne, 2002; Nonnon, 1999; Plessis-Bélair, 2012). Há igualmente estudos que indicam que o desenvolvimento da competência de comunicar oralmente e de escutar se encontra na base do desenvolvimento da literacia (Lafontaine & Messier, 2009; Martin et al, 2010; Trehearne, 2005). O domínio do oral também se constitui como um critério de diferenciação social

(Tochon, 1997), já que será um critério de admissão a estudos superiores ou ao próprio mercado de trabalho. O ensino do oral desde a educação pré-escolar permitirá, assim, a redução das diferenças iniciais, colmatando a penalização de alunos provenientes de grupos sociais menos favorecidos (Plessis-Bélair, 2010), e nivelando as deficiências destes alunos com registos linguísticos menos elaborados (Rodríguez, 1995; Salvador, 2016). Há estudos a indicar que o insucesso escolar decorre, em grande parte, das dificuldades dos alunos que não se sabem expressar bem de forma oral ou que não conseguem usar de forma adequada a designada linguagem académica (Arias Cortés, 2017; Gil, 2017; Núñez Delgado, 2011). E este ensino dar-lhes-á as ferramentas necessárias para que possam adaptar as suas práticas de linguagem às diferentes situações de comunicação, ao mesmo tempo em que participam na vida cívica (Dumais & Lafontaine, 2011; Laparra, 2008). O oral é ainda, e antes de tudo, uma ferramenta de comunicação e, em caso de uma sua má gestão, pode mesmo induzir más interpretações e conduzir a conflitos (Nonnon, 1999). Daí a importância de que o aluno aprenda, particularmente: i) a ter em conta a diversidade dos contextos de comunicação; ii) a ter em consideração a diversidade dos interlocutores; iii) a questionar-se sobre a forma de dizer algo; iv) a refletir sobre a escolha dos elementos prosódicos.

Acontece que o ensino e a avaliação da oralidade também colocam problemas específicos (Garcia-Debanco & Delcambre, 2001; Garcia-Debanco, 2010), decorrentes, inclusive, da própria complexidade da natureza do oral. O imediatismo do oral, associado à efemeridade da oralidade, dificultam a correção e a avaliação. A sua transversalidade a todas as disciplinas também torna dificilmente isoláveis os objetos de ensino suscetíveis de serem trabalhados. A necessidade de gravação quer para verificar a efetiva compreensão por parte do público-alvo quer para uma análise rigorosa do oral também é essencial. Afinal, «a realidade de um produto oral implica uma comunicação que se processa em várias dimensões: no plano não verbal incluem-se aspectos cinésicos como a gestualidade, o olhar, a expressão facial, a postura ou o vestuário e aspetos relacionados com a proxémica; no plano paraverbal, estão elementos como a entoação, a ênfase, a dicção, o ritmo, a intensidade ou as pausas; o plano verbal, que contempla o texto oral com todos os seus elementos estruturadores» (Marques, 2023, p. 12). A própria natureza espontânea e dinâmica da expressão oral também faz com que intervenções perfeitas não sejam esperadas, já que se poderiam assemelhar a exposições memorizadas, o que faria decrescer o seu valor comunicativo (Vilà i Santasusana & Castellà i Lidon, 2016). Além disso,

a dimensão afetiva e individual também coloca obstáculos ao processo de avaliação, já que, se não é difícil aceitar que não se escreve bem, não deixa de ser incómodo reconhecer que não se fala bem (Núñez Delgado, 2003, p. 59).

Estes são alguns dos problemas que têm contribuído para que o lugar do oral em sala de aula não tenha sido tão inquestionável como o da escrita, e até o da leitura, durante largas décadas (Bueno & Costa-Hübes, 2015; Dolz & Schenuwly, 1998; Dolz et al, 2004; Dolz & Dupont, 2020; Gutiérrez Ríos, 2011; Lafontaine, 2000; Núñez Delgado, 2003, 2011; Núñez Delgado & Santamarina Sancho, 2014; Nussbaum, 1994). Daí que a didática da oralidade, particularmente a formal, na sala de aula seja ainda relativamente recente. Com um acesso muito reduzido (se não mesmo, durante muito tempo, inexistente) à programação de atividades concretas, a modelos estruturados de trabalho e a material didático específico para o ensino da oralidade, os professores adquiriam o seu conhecimento sobre os «textos orais» de forma experiencial, o que fazia com que esse conhecimento fosse pobre e impreciso (Núñez Delgado, 2003).

No entanto, os documentos de referência curricular, em Portugal, têm já de facto vindo a seguir um interesse progressivo em relação à oralidade, considerando o domínio da linguagem oral como um objetivo fundamental desde a educação pré-escolar, e assim se concorrendo para colmatar a referida ausência de uma base conceitual sólida em que os docentes se pudessem apoiar. No Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) e nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), sublinha-se já a relevância de um trabalho com a linguagem oral desde o início, quer a nível da compreensão quer a nível da expressão, por se tratar de uma competência essencial não só na comunicação com o outro e no próprio exercício da cidadania como também no próprio processo de desenvolvimento do pensamento, estimulando importantes progressos cognitivos (Ministério da Educação, 2016). Porém, o ensino explícito da oralidade nem sempre tem assumido uma presença inequívoca em sala de aula (Marques, 2010; Marques, 2022; Monteiro & Viana, 2022; Núcleo Regional do PNEP, 2006; Pereira, 2019; Pinto, 2010, 2014). A reduzida diversificação das práticas de ensino do oral ainda é, por vezes, uma realidade comum. Entre estas práticas comuns, as pesquisas feitas têm destacado, por exemplo, as que colocam a tónica na leitura em voz alta, na conversa com colegas, na emissão de opinião, na apresentação oral de trabalhos e até na interpretação de textos orais (Luna, 2016). Os

estudos conduzidos neste campo também têm mostrado um predomínio de atividades de compreensão (Sénéchal, 2012; Gagnon et al, 2017), com uma presença muito parca de um trabalho explícito, particularmente, sobre gestos e expressões faciais (Luna, 2016), considerando-se que o domínio da oralidade, a nível da produção, compreenderia mormente a emissão de gostos, opiniões e ideias (Sénéchal & Chartrand, 2012). Os parâmetros de avaliação do oral também nem sempre estão diretamente associados ao género oral em estudo, privilegiando-se o conteúdo apresentado (Luna, 2016, p. 72). Ora, estas escolhas dos professores encontram-se estreitamente relacionadas com as suas próprias representações atinentes à oralidade e ao respetivo ensino. Daí a importância da construção de conhecimento sobre estas mesmas crenças e as próprias práticas de ensino.

A partir deste universo de interesse, e tendo em conta tanto a relevância quanto a complexidade de adotar e de exercer uma didática bem fundamentada da oralidade, o principal objetivo deste estudo assentou na construção de conhecimento sobre as declarações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico, em Portugal, sobre a oralidade e o respetivo ensino. Para a realização desta pesquisa, aplicámos um questionário concebido pelo *Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral* (doravante, GCEO - *Greffe apprentissage*),⁵ para ser aplicado, com os mesmos objetivos, junto de docentes dos mencionados níveis de ensino a lecionar em instituições da Bélgica francófona (Colognesi & Deschepper, 2019; Colognesi et al., 2022; Deschepper et al., 2019). De molde a obter uma visão mais profunda do fenómeno educativo em estudo, definiram-se as finalidades seguintes, também já definidas pelo referido grupo de investigação para o estudo que nos serviu de modelo: i) quais são as crenças dos professores quanto à oralidade e ao respetivo ensino?; ii) qual é o sentimento de competência que os docentes têm quanto às suas práticas para o ensino do oral?; iii) quais são as situações orais que devem ser privilegiadas em sala de aula, ainda de acordo com os professores inquiridos; iv) quais são as suas práticas e dificuldades em sala de aula? Também se pretendeu analisar a (in)existência de diferenças significativas entre as respostas dos dois grupos docentes. Nesta nossa contribuição, apresentaremos um recorte específico desta pesquisa.

5. O *Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral* (GCEO - *Greffe Apprentissage*), que desenvolveu os seus trabalhos de 2018 a 2022, integrou formadores de professores, professores do ensino básico e do ensino secundário, alunos-pesquisadores e pesquisadores universitários - para mais detalhes, ver Deschepper et al. (2019) ou <https://greffe-formation.be/equipe.php?e=3>.

2. Metodologia

O recorte do estudo que aqui descrevemos centra-se no Ensino Básico, ainda que, como acabamos de ver, faça parte de uma pesquisa maior em que foram também considerados os discursos dos docentes a lecionar na Educação Pré-Escolar. A apresentação deste recorte permite-nos analisar com mais detalhe os resultados obtidos no contexto da Educação Básica, o que não nos foi possível em publicação anterior (Graça, 2023), em que foram considerados os resultados dos dois níveis de ensino.

Objetivos

Tal como já tinham sido definidos pelo referido grupo de pesquisa (GCEO - *Greffe apprentissage*), e já enunciados na secção precedente, foram quatro os principais objetivos específicos estabelecidos para a aplicação do questionário. E, nesta nossa contribuição, analisaremos: i) por um lado, as representações sobre o que é o oral (grau de concordância com afirmações sobre representações do oral; escolha das duas afirmações mais importantes relacionadas com o oral; situações orais em que os discentes devem ser proficientes; e situações orais em que a escola mais se deve focar; e, ii) por outro lado, as práticas de ensino do oral em sala de aula (em termos da importância atribuída ao ensino do oral, do nível de confiança no seu próprio ensino do oral, do sentimento de competência quanto de novo às suas práticas de ensino desta competência e da frequência de mobilização e de ensino de situações orais).

Questionário

O questionário utilizado corresponde a uma versão portuguesa daquele que foi construído, em francês, pelo grupo GCEO - *Greffe apprentissage*. Devido a constrangimentos de tempo, a fiabilidade da versão portuguesa foi testada apenas com quatro docentes – dois da Educação Pré-Escolar e dois do Ensino Básico –, já que a equipa de investigação mencionada o tinha já feito com um número mais elevado de professores. Além da parte inicial, adaptada do questionário original, sobre o perfil de cada respondente, o questionário incluiu uma secção sobre as representações de cada docente sobre o que é o oral e uma outra secção sobre as suas próprias práticas *in loco*.

Estas últimas partes correspondem a uma tradução das respectivas secções do questionário original. O questionário foi criado no *Google Forms* e divulgado através de correio eletrónico e de redes sociais. A sua divulgação ocorreu de novembro de 2022 a janeiro de 2023.

Amostra

No recorte do estudo aqui apresentado, dedicado ao Ensino Básico, participaram, no seu preenchimento, 51 docentes do Ensino Básico.⁶

Em relação ao género, à idade e ao tempo de serviço, os docentes participantes distribuíram-se da seguinte forma: i) 45 (88,2%) são do género feminino e 6 (11,8%) são do género masculino; ii) 0 (0,0%) têm abaixo dos 30 anos, 3 (5,9%) têm entre os 30 e os 39 anos, 20 (39,2%) têm entre os 40 e os 49 anos e 28 (54,9%) têm mais de 49 anos; iii) 1 (2,0%) tem menos de 5 anos de tempo de serviço, 2 (3,9%) têm 5 a 9 anos, 1 (2,0%) tem 10 a 14 anos, 7 (13,7%) têm 15 a 19 anos, 9 (17,6%) têm 20 a 24 anos e 31 (60,8%) têm mais de 24 anos.

Relativamente ao ciclo em que lecionam, 32 (62,7%) lecionam no 1.º ciclo do Ensino Básico, 8 (15,7%) lecionam no 2.º ciclo do Ensino Básico e 11 (21,6%) lecionam no 3.º ciclo do Ensino Básico.

Em relação ao grupo de recrutamento, obteve-se a seguinte distribuição: 1 (2,0%) é do grupo 100 - Educação Pré-Escolar, 30 (58,8%) são do grupo 110 - Ensino Básico – 1.º Ciclo, 1 (2,0%) é do grupo 200 - Português e Estudos Sociais/História, 13 (25,5%) são do grupo 300 - Português, 2 (3,9%) são do grupo 330 - Inglês, 1 (2,0%) é do grupo 510 - Física e Química e 3 (5,9%) são do grupo 910 - Educação Especial: Cognitivo e Motor. Ainda na amostra considerada, 6 (11,8%) são professores de educação especial e se 24 (47,1%) respondem afirmativamente quanto a terem mestrado em ensino/didática/ciências da educação, 17 (33,3%) respondem afirmativamente relativamente a se têm outro curso de diploma complementar ao seu curso de formação inicial.

Quanto ao grau de conhecimento dos documentos reguladores do Ministério da Educação, 10 (19,6%) respondem «inteiramente», 29 (56,9%)

6. O que corresponde a 51% da amostra, se tivermos em consideração também os docentes da Educação Pré-Escolar (47 educadores, correspondendo, portanto, a 48% da amostra).

respondem «em boa parte», 11 (21,6%) respondem «um pouco» e 1 (2,0%) responde negativamente.

3. Resultados

A apresentação dos principais resultados obtidos segue os próprios objetivos anteriormente enunciados.

Representações sobre o que é o oral

- Grau de concordância com afirmações sobre representações do oral

Os respondentes foram convidados a manifestar o seu grau de concordância em relação a onze afirmações sobre determinados aspectos do ensino do oral. Foi utilizada uma escala ordinal do tipo Likert com quatro respostas possíveis, entre «não concordo nada» (correspondente a 1) e «concordo plenamente» (correspondendo a 4). Os gráficos seguintes apresentam os resultados obtidos.

Figura 1 — Grau de concordância com afirmações sobre representações do oral (i)

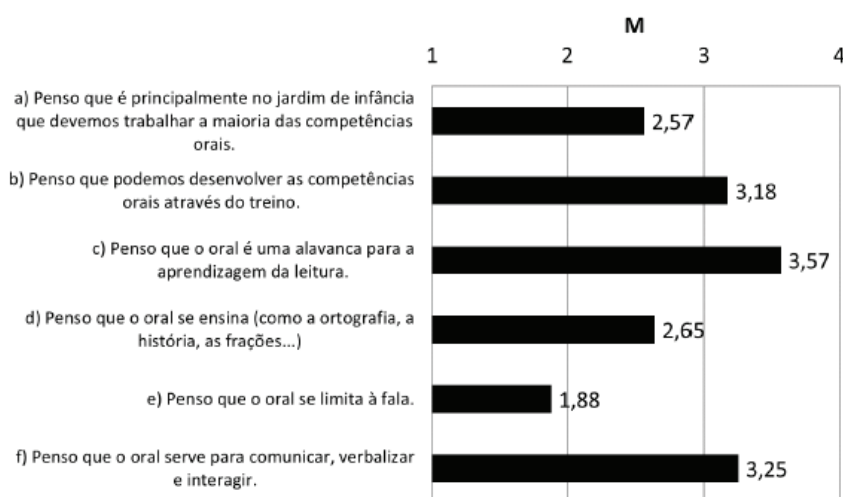
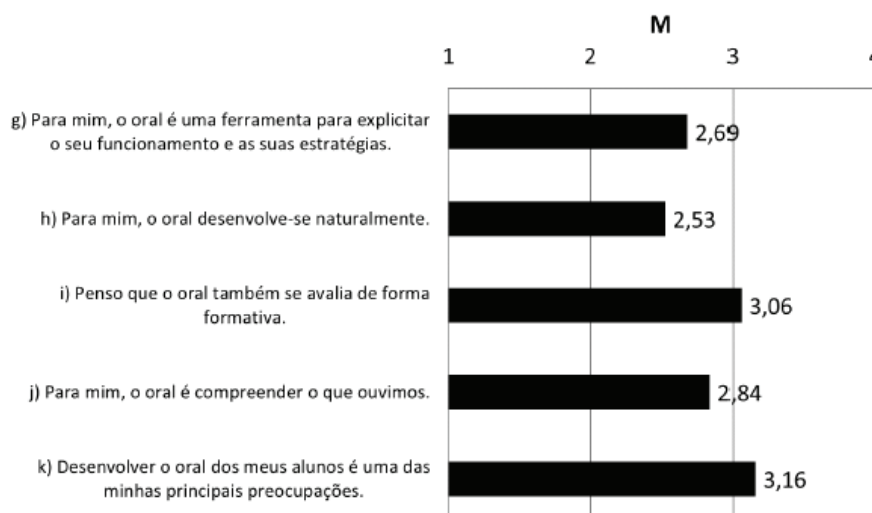


Figura 2 — Grau de concordância com afirmações sobre representações do oral (ii)

Em termos de estatística descritiva, a concordância dos docentes é maior com as três afirmações seguintes: “c) Penso que o oral é uma alavanca para a aprendizagem da leitura” ($M=3,57$); “f) Penso que o oral serve para comunicar, verbalizar e interagir” ($M=3,25$); “b) Penso que podemos desenvolver as competências orais através do treino” ($M=3,18$). Já os docentes discordam ou concordam menos com as três afirmações que se seguem: “e) Penso que o oral se limita à fala” ($M=1,88$); “h) Para mim, o oral desenvolve-se naturalmente” ($M=2,53$); “a) Penso que é principalmente no jardim de infância que devemos trabalhar a maioria das competências orais” ($M=2,57$).

- *Escolha das duas afirmações mais importantes relacionadas com o oral*

Os docentes também escolheram, entre as onze afirmações apresentadas sobre o oral, as duas mais relevantes. O gráfico que se segue mostra os resultados alcançados.

Figura 3 — Escolha das duas afirmações mais importantes relacionadas com o oral (i)

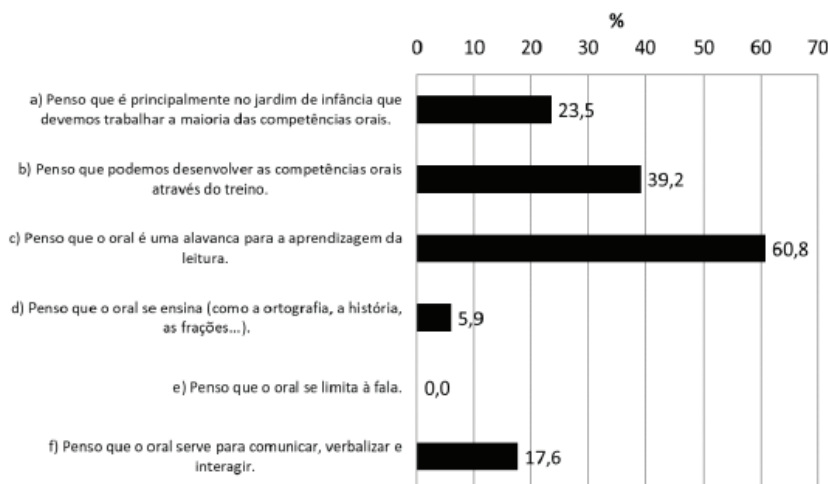
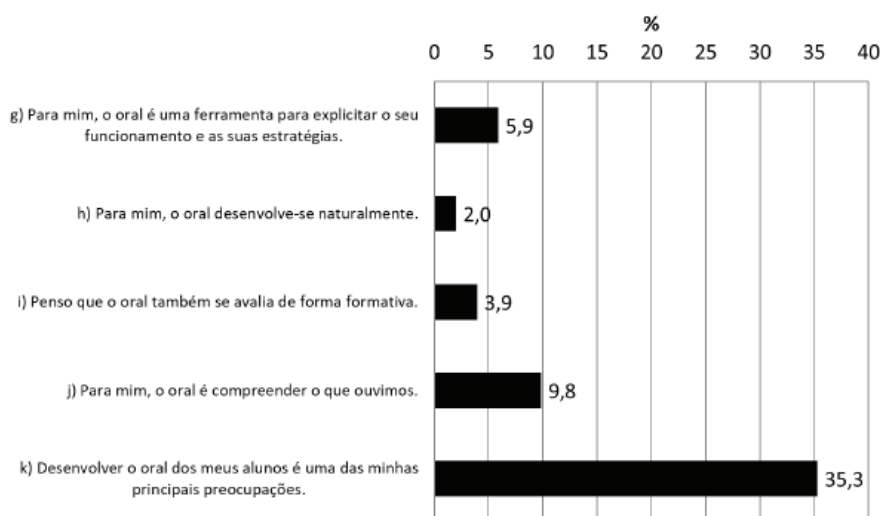


Figura 4 — Escolha das duas afirmações mais importantes relacionadas com o oral (ii)



Quanto a uma análise descritiva, as três afirmações mais escolhidas são estas: “c) Penso que o oral é uma alavanca para a aprendizagem da leitura” (60,8%); “b) Penso que podemos desenvolver as competências orais através do treino” (39,2%); e “k) Desenvolver o oral dos meus alunos é uma das minhas principais preocupações” (35,3%). Já as três afirmações menos

escolhidas são as que se seguem: “j) Para mim, o oral é compreender o que ouvimos” (9,8%); “f) Penso que o oral serve para comunicar, verbalizar e interagir” (17,6%); e “a) Penso que é principalmente no jardim de infância que devemos trabalhar a maioria das competências orais” (23,5%).

- Situações orais em que os discentes devem ser proficientes

Os professores mostraram, igualmente, a sua opinião quanto à importância que deve ser atribuída a catorze itens correspondentes a situações orais em que os alunos devem ser proficientes. Foi de novo usada uma escala de Likert também de 1 («baixa importância») a 4 («muita importância»). Os resultados estão apresentados nos gráficos seguintes.

Figura 5 — Situações orais em que os discentes devem ser proficientes (i)

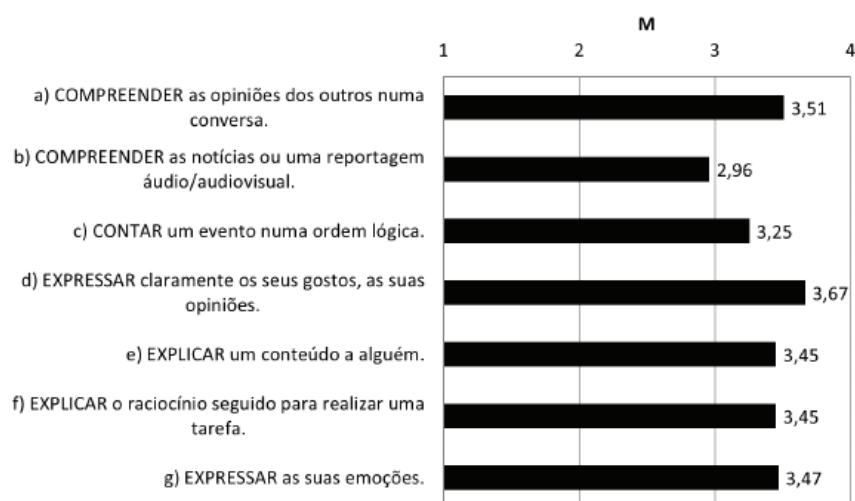
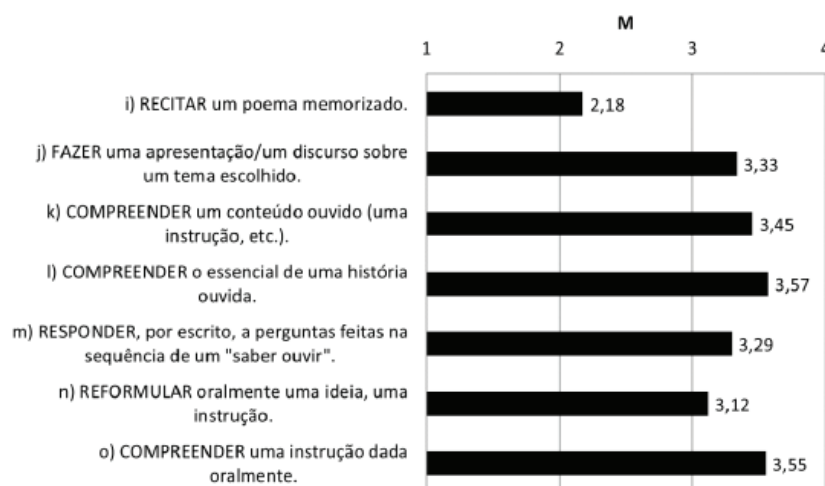


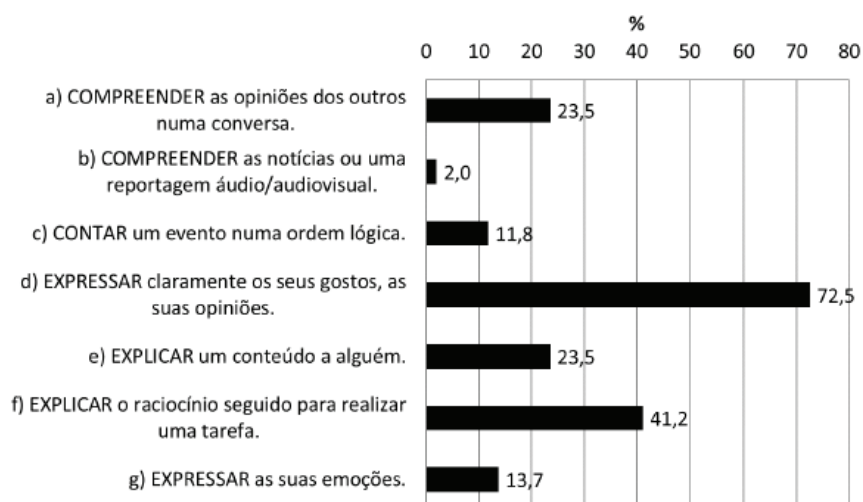
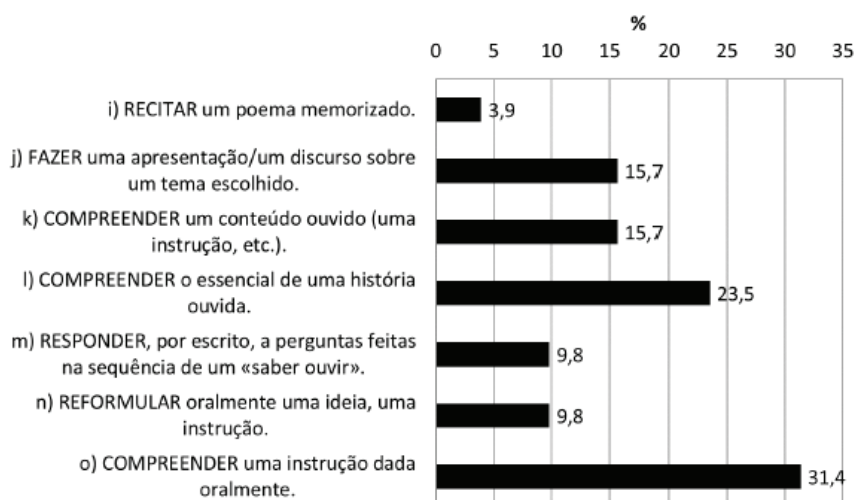
Figura 6 — Situações orais em que os discentes devem ser proficientes (ii)



Na amostra considerada, e de novo em termos de estatística descritiva, a importância média é superior para os três itens seguintes: “d) EXPRESSAR claramente os seus gostos, as suas opiniões” ($M=3,67$); “l) COMPREENDER o essencial de uma história ouvida” ($M=3,57$); e “o) COMPREENDER uma instrução dada oralmente” ($M=3,55$). Por sua vez, a importância média é inferior para os três itens que se seguem: “i) RECITAR um poema memorizado” ($M=2,18$), sendo o único item com valor inferior ao ponto intermédio da escala; e “b) COMPREENDER as notícias ou uma reportagem áudio/audiovisual” ($M=2,96$); e “n) REFORMULAR oralmente uma ideia, uma instrução” ($M=3,12$).

- Situações orais em que a escola se deve focar, prioritariamente

Os professores também escolheram três situações orais em que a escola mais se deve focar. Os gráficos seguintes mostram as respostas obtidas.

Figura 7 — Situações orais que a escola deve privilegiar (i)**Figura 8** — Situações orais que a escola deve privilegiar (ii)

Em termos de análise descritiva, na amostra do ensino básico, as três afirmações mais assinaladas são as seguintes: “d) EXPRESSAR claramente os seus gostos, as suas opiniões” (72,5%); “f) EXPLICAR o raciocínio seguido para realizar uma tarefa” (41,2%); e “o) COMPREENDER uma instrução dada oralmente” (31,4%). Já as três situações orais menos escolhi-

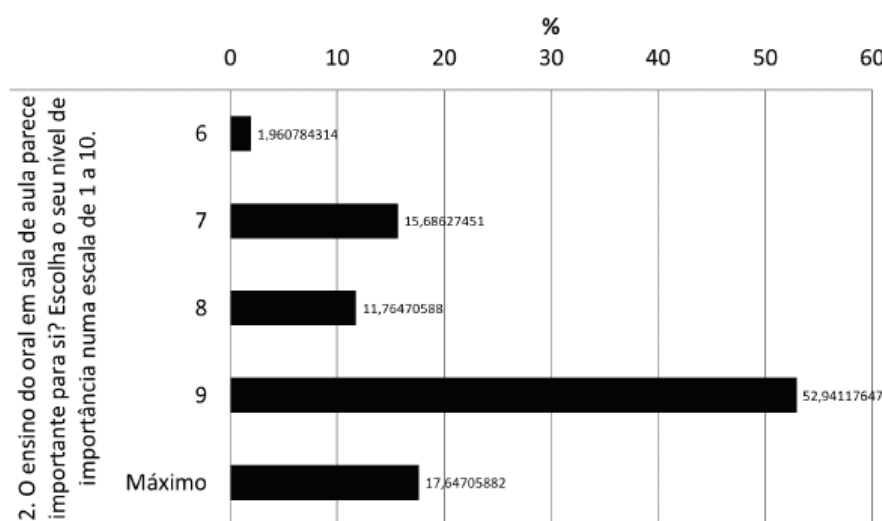
das são estas: “b) COMPREENDER as notícias ou uma reportagem áudio/ audiovisual” (2%); “RECITAR um poema memorizado” (3,9%); e “m) RESPONDER, por escrito, a perguntas feitas na sequência de um «saber ouvir»” e “n) REFORMULAR oralmente uma ideia, uma instrução”, com a mesma percentagem (9,8%).

Práticas de ensino do oral em sala de aula

- Importância atribuída ao ensino do oral

Os respondentes assinalaram a sua posição quanto à importância que atribuíam ao ensino do oral em sala de aula, fazendo-o numa escala de 1 a 10.

Figura 9 — Importância atribuída ao ensino do oral

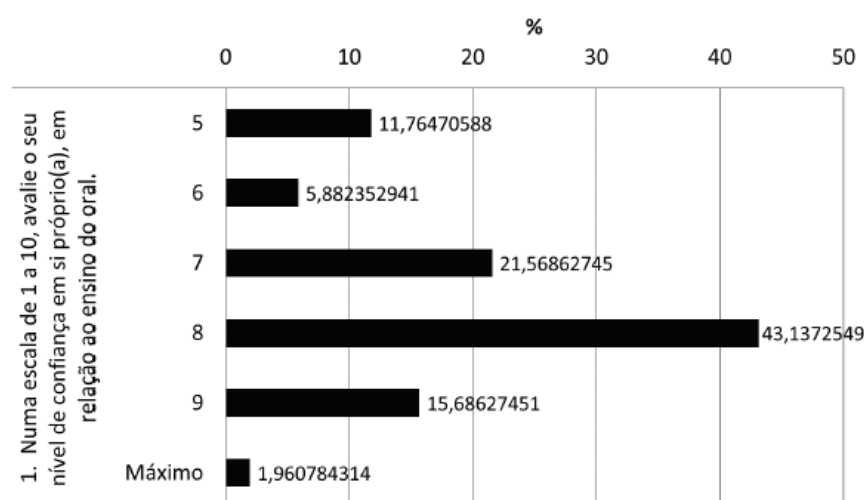


A maioria dos respondentes afirmou atribuir uma importância grande ao ensino do oral. A percentagem de respostas com o valor máximo (10) foi de 17,6%. Se 82,3% dos inquiridos atribuiu uma nota de 8 a 10, a percentagem de respostas de 7 a 9 foi de 80,4%. Em termos de estatística descritiva, a confiança média é elevada: $M=8,69$.

- *Nível de confiança no seu ensino do oral*

Os docentes avaliaram o nível de confiança que tinham nas suas próprias práticas, numa escala de 1 a 10. O gráfico seguinte dá conta das respostas recolhidas.

Figura 10 — Nível de confiança no seu ensino do oral



Na amostra considerada, a maioria dos docentes (22, correspondente a 43,1%) atribui a classificação de “8”, 11 (21,6%) atribuem a de “7”, 8 (15,7%) atribuem a de “9”, 6 (11,8%) atribuem a pontuação de “5”, 3 (5,9%) atribuem a de “6” e 1 (2,0%) atribui a nota máxima, correspondente a 10. Em termos de estatística descritiva, a confiança média é, assim, elevada: $M=7,51$.

- *Sentimento de competência quanto ao seu ensino do oral*

Os docentes também se pronunciaram sobre dez itens para se compreender melhor o seu sentimento de competência quanto ao ensino do oral. Com uma nova escala ordinal do tipo Likert, deram-se de novo quatro respostas possíveis, de 1 a 4, entre «não concordo nada» e «concordo plenamente», respetivamente.

Figura 11 — Nível de competência quanto ao seu ensino do oral (i)

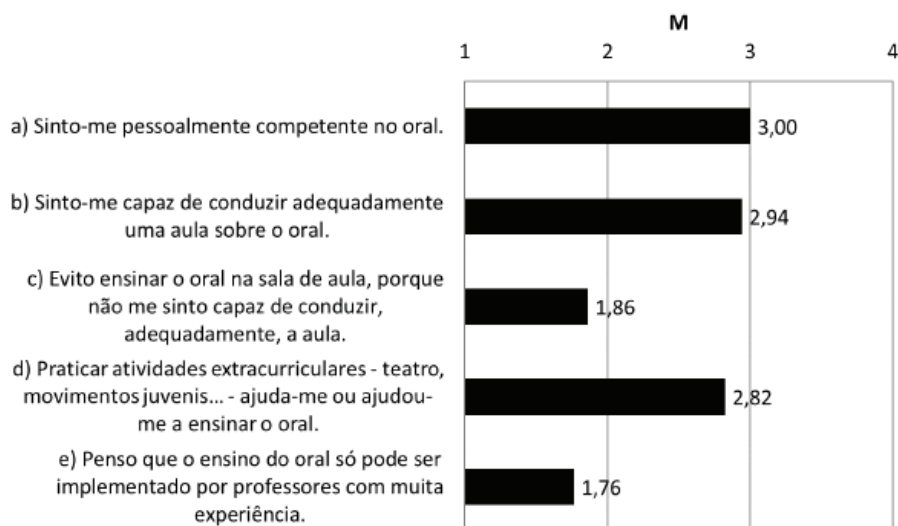
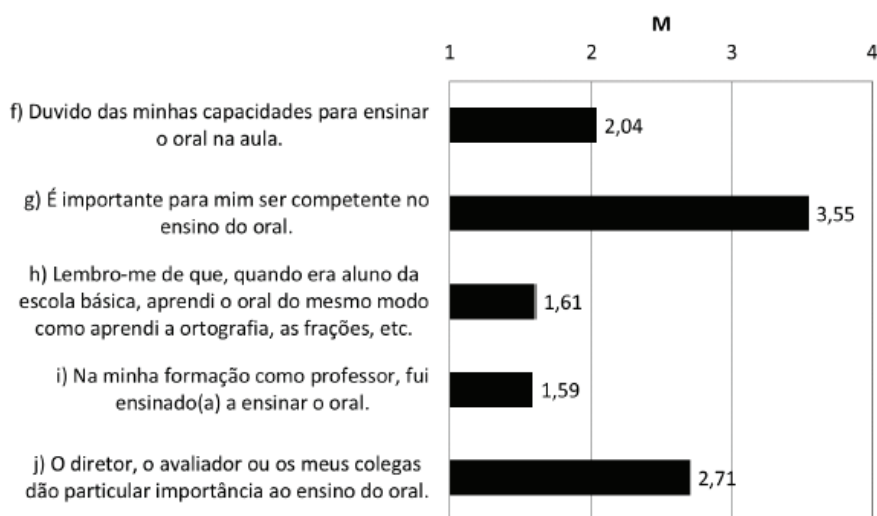


Figura 12 — Nível de competência quanto ao seu ensino do oral (ii)



Em termos de estatística descritiva, na amostra em análise, a concordância média é superior com as afirmações seguintes: “g) É importante para mim ser competente no ensino do oral” ($M=3,55$); “a) Sinto-me pessoalmente competente no oral” ($M=3,00$); “b) Sinto-me capaz de conduzir adequadamente uma aula sobre o oral” ($M=2,94$); “d) Praticar atividades

extracurriculares - teatro, movimentos juvenis... - ajuda-me ou ajudou-me a ensinar o oral” (M=2,82); e “j) O diretor, o avaliador ou os meus colegas dão particular importância ao ensino do oral” (M=2,71). Todos estes itens um valor superior ao ponto intermédio da escala. Por sua vez, a concordância média é inferior ao referido ponto intermédio da escala com as afirmações que se seguem: “i) Na minha formação como professor, fui ensinado(a) a ensinar o oral” (M=1,59); “h) Lembro-me de que, quando era aluno da escola básica, aprendi o oral do mesmo modo como aprendi a ortografia, as frações, etc.” (M=1,61); “e) Penso que o ensino do oral só pode ser implementado por professores com muita experiência” (M=1,76); “c) Evito ensinar o oral na sala de aula, porque não me sinto capaz de conduzir, adequadamente, a aula” (M=1,86); e “f) Duvido das minhas capacidades para ensinar o oral na aula” (M=2,04).

- Frequência de mobilização e de ensino de situações orais

Os respondentes também deram a sua opinião quanto à frequência com que mobilizavam («PERMITO») e ensinavam («ENSINO») vinte e seis itens que correspondiam a situações orais a que podiam os docentes lançar mão em sala de aula. Usou-se uma escala de Likert com seis níveis, de 1, correspondente a «todos os dias/todas as aulas», a 6, equivalente a «nunca»; já 2 correspondia a «algumas vezes por semana», 3 a «uma vez por semana», 4 a «uma vez por mês» e 5 a «uma ou duas vezes por ano».

Figura 13 — Frequência de mobilização e ensino de situações orais (i)

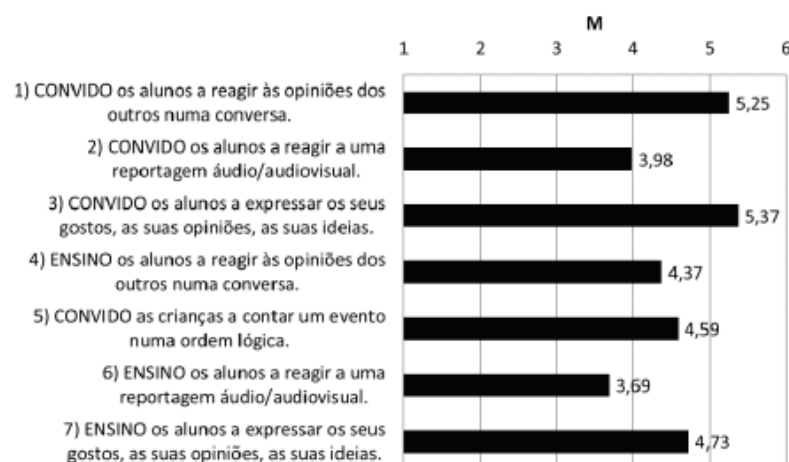


Figura 14 — Frequência de mobilização e ensino de situações orais (ii)

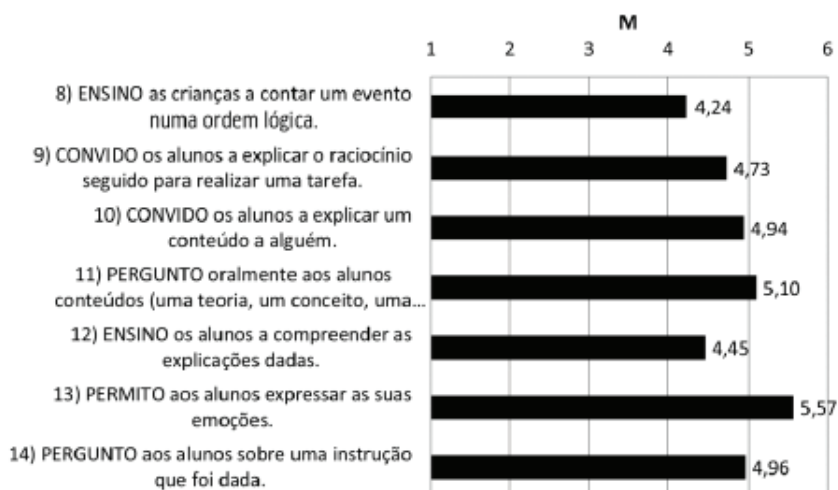


Figura 15 — Frequência de mobilização e ensino de situações orais (iii)

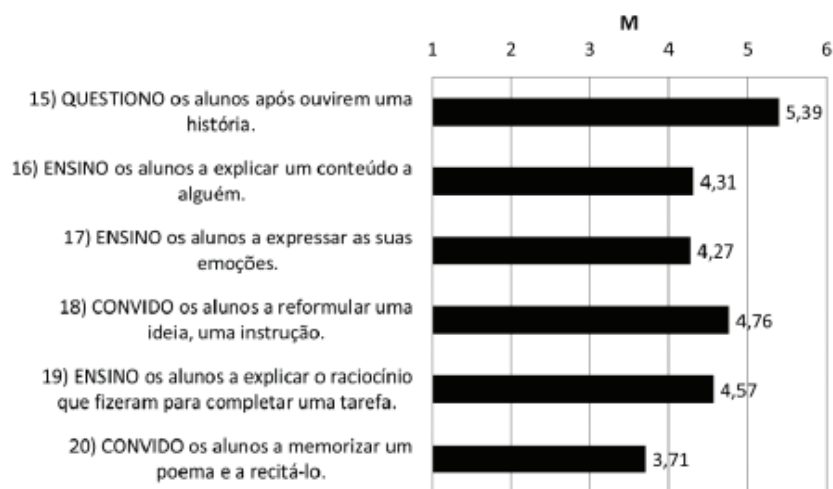
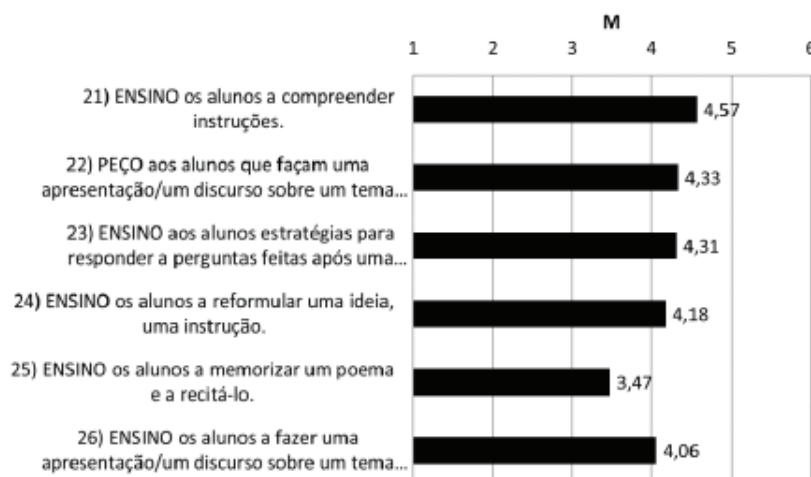


Figura 16 — Frequência de mobilização e ensino de situações orais (iv)

Em termos de estatística descritiva, na amostra considerada, a frequência média é superior para as seguintes situações orais: “13) PERMITO aos alunos expressar as suas emoções” ($M=5,57$); “15) QUESTIONO os alunos após ouvirem uma história” ($M=5,39$); “3) CONVIDO os alunos a expressar os seus gostos, as suas opiniões, as suas ideias” ($M=5,37$); “1) CONVIDO os alunos a reagir às opiniões dos outros numa conversa” ($M=5,25$); e “11) PERGUNTO oralmente aos alunos conteúdos (uma teoria, um conceito, uma instrução, etc.)” ($M=5,10$). Por sua vez, a frequência média é inferior para as situações orais que se seguem: “25) ENSINO os alunos a memorizar um poema e a recitá-lo” ($M=3,47$); “6) ENSINO os alunos a reagir a uma reportagem áudio/audiovisual” ($M=3,69$); “20) CONVIDO os alunos a memorizar um poema e a recitá-lo” ($M=3,71$); “2) CONVIDO os alunos a reagir a uma reportagem áudio/audiovisual” ($M=3,98$); e “26) ENSINO os alunos a fazer uma apresentação/um discurso sobre um tema escolhido” ($M=4,06$).

E se nos recordarmos de que, entre as situações de ensino do oral consideradas como prioritárias pelos docentes, a expressão de gostos, opiniões e ideias era a escolha mais assinalada pela maioria (72,5%) da amostra em análise, não deixa de ser particularmente interessante notar que há agora 92,2% dos professores a afirmar mobilizá-la, ao passo que tão-só 68,6% asseguram proceder ao seu ensino. Quanto à segunda situação de ensino do oral que tinha sido escolhida em segundo lugar - “f) EXPLICAR o raciocínio seguido para realizar uma tarefa” (41,2%) -, há agora igual percentagem de

docentes a assegurar quer a sua mobilização quer o seu ensino (64,7%). A estas duas situações de ensino do oral correspondem, assim, as respetivas frequências médias: i) $M=5,37$ e $M=4,73$, enquanto competências mobilizadas; e ii) $M=4,73$ e $M=4,73$, enquanto competências explicitamente ensinadas.

4. Discussão e conclusão

Apesar da reduzida amostra considerada neste recorte de pesquisa apresentado nesta nossa contribuição, conhecemos melhor as representações sobre o que é o oral e as práticas declaradas de ensino do oral de docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico de instituições públicas e privadas, em Portugal. Destacam-se, particularmente, as considerações seguintes.

A nível das referidas representações, é interessante notar que a maioria dos docentes ($M=3,57$) concorda com a representação de que o oral se constitui como uma alavanca para a aprendizagem da leitura. E se um número considerável de professores ($M=3,18$) advoga ser possível o desenvolvimento de competências orais através do treino, são já menos os docentes a defender que o oral se desenvolve naturalmente ($M=2,53$), o que representa uma evolução importante em termos de conceções do oral, durante largas décadas considerado como uma competência inata. Quanto à afirmação de que o oral serve apenas para comunicar, verbalizar e interagir, o facto de esta ter sido uma das afirmações menos escolhidas pelos respondentes (9,8%) também merece destaque, devido à mudança que representa em termos do conhecimento que os docentes já revelam a nível da natureza complexa da oralidade. Isto também se aplica ao item de que seria principalmente no jardim de infância que se deveria trabalhar a maioria das competências orais (23,5%). E se, quanto às situações de ensino do oral em que o aluno mais deve ser proficiente, se destacam quer a expressão de gostos e opiniões ($M=3,67$) quer a compreensão do essencial de uma história ouvida ($M=3,57$), os respondentes já destacam, como situações de ensino do oral em que a escola mais se deve focar, além, novamente, da expressão de gostos e opiniões (72,5%), a explicação do raciocínio seguido para a realização de uma tarefa (41,2%).

A nível das mencionadas práticas declaradas, a maioria dos inquiridos não só atribuiu uma considerável relevância ao ensino do oral como também se manifestou confiante nas suas práticas de ensino do oral. No entanto, não deixa de ser interessante notar que, quando convidados a manifestar o seu

grau de concordância sobre se, na sua formação como professor, foram ensinados a ensinar o oral, apenas uma reduzida parte dos inquiridos respondeu positivamente ($M=1,59$). Esta posição também foi observada a respeito do item sobre se, enquanto alunos da escola básica, tinham aprendido o oral do mesmo modo como aprenderam a ortografia, as frações, etc. ($M=1,61$). Também se revela importante que seja mais frequente o ensino explícito de situações de ensino do oral a nível da produção.

Os resultados obtidos constituem-se como indicadores interessantes de uma evolução importante, a níveis vários, em termos de representações e práticas de ensino do oral. No entanto, também é evidente que estudos com um alcance maior e uma igualmente maior profundidade analítica são necessários para que avanços consideráveis no campo da didática da oralidade sejam mais evidentes e duradouros. Prevemos também discutir com detalhe, em contribuições posteriores, se estes resultados se aproximam ou não daqueles que foram obtidos no contexto belga de língua francesa.

Conflito de interesses

A autora declara não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo e assume responsabilidade total pelo conteúdo do artigo.

Disponibilidade de dados

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

Referências

- Arias Cortés, D. (2017). Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, p. 171-186.
- Bucheton, D., & Chabanne, J-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Puf.
- Bueno, L., & Costa-Hübes, T. C. (2015). *Gêneros orais no ensino*. Mercado de Letras.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire: qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21 (1), 1-18.
- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C., & Hanin, V. (2022). Bonne nouvelle: les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner

- l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire! Mais certains ne le font quand même pas.... *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26, p. 1-30.
- Deschepper, C., Moncarey, C., Wiertz, C., Stordeur, M. F., & Colognesi, S. (2019). Une recherche collaborative sur les pratiques efficaces pour enseigner l'oral au primaire. Focus sur le processus de co-construction d'une modélisation. *AIRDF-Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*.
- Dolz, J., & Dupont, P. (2020). Les genres de l'oral, *Recherches*, 73.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Haller, S. (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In B. Schneuwly, J. Dolz, & colab., *Gêneros orais e escritos na escola* (p. 149-214). Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Mercado de Letras.
- Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), p. 285-302.
- Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J. F. De Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (p. 11 - 40). Presses Universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15(2), p. 136-144.
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 24/25, p. 3-21.
- Gil, J. M. (2017). Sobre el papel del lenguaje en el "fracaso escolar". *Didáctica. Lengua Literatura*, 29, p. 121-137.
- Graça, L. (2023). O ensino da oralidade em sala de aula: o que dizem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico, em Portugal. *Palavras - Revista da Associação de Professores de Português*, 60/61, p. 15-32.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16(1), p. 116-135.
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, (118), p. 42-44.
- Lafontaine, L. (2013). Reading and Oral Literacy in Disadvantaged Communities: Quebec Preschool and Primary Teachers' Perceptions and Practices. *The International Journal of Communication and Linguistic Studies*, 10(4), p. 69-80.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), p. 119-144.

- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible? *Pratiques*, p. 137-138.
- Lennox, M., Garvis, S., & Westerveld, M. (2017). Listening to the Voices of Education Professionals Involved in Implementing an Oral Language and Early Literacy Program in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), p. 16-28.
- Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In C. Sá, & E. Luna, *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. UA Editora.
- Marques, C. (2010). *Argumentação oral formal em contexto escolar*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Marques, C. (2022). Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras - Revista da Associação de Professores de Português*, 58/59, p. 43-53.
- Marques, C. (2023). Oralidade nos Documentos de Referência Curricular. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26 (1), p. 11-22.
- Martin, A., Lafortune, L., & Sorin, N. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive: un cadre conceptuel. In L. Lafortune (Dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. PUQ.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico - Português*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Monteiro, C., & Viana, F. L. (2022). Falar bem para ler bem: investir no desenvolvimento da linguagem para prevenir o insucesso escolar e a exclusão social. In V. W. Pereira, A. P. R. Scherer, R. Gabriel, & R. Guaresi (Orgs.), *Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: Contribuições interdisciplinares* (p. 133-161). Editora Fonema e Grafema.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, p. 87-131.
- Núcleo Regional de Aveiro do PNEP. (2006). *O ensino da oralidade: compreensão e expressão*. Material não publicado. Coordenação e gestão do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) na Universidade de Aveiro: Luísa Álvares Pereira. Universidade de Aveiro.

- Núñez Delgado, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario.
- Núñez Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), p. 136-150.
- Núñez Delgado, M. P., & Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, p. 72-92.
- Nussbaum, L. (1994). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. *Signos - Teoría y práctica de la educación*, 12, p. 60-67.
- Pereira, L. Á. (2019). A Produção de Textos na Escola – um Percurso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. In I. P. Martins (Org.), *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação* (p. 795 - 839). UA Editora.
- Pinto, M. O. (2010). Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo. In O. Sousa, & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua - percursos didáticos* (p. 15-32). Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender. Estratégias, textos e práticas*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. In D. Doyon, & C. Fisher (Eds.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 13-41). PUQ.
- Plessis-Bélair, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement: une question de langue et d'identité en contexte réflexif. In R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'Université*. Éditions Peisaj.
- Quitián Bernal, S. P. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Praxis & Saber*, 8(16), p. 133-153.
- Rodríguez, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), p. 31-40.
- Salvador Liern, V. (2016). Oralidad pública. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, p. 19-25.
- Sénéchal, K. (2012). La compréhension orale: la grande absente de la classe de français. *Québec français*, 164, p. 63-64.
- Sénéchal, K., & Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français: changements et constantes depuis 25 ans. In R. Bergeron, & G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son*

- enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 185-199). Éditions Peisaj.
- Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Éditions du CRP.
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle: répertoire de ressources pédagogiques*. Groupe Modulo.
- Vilà i Santasusana, M., & Castellà i Lidon, J. M. (2016). La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, p. 6-18.

Recebido em: 12.07.2024

Aprovado em: 15.08.2024