



O ENSINO DA ORALIDADE EM TEXTOS REGULADORES OFICIAIS, EM PORTUGAL

THE TEACHING OF ORALITY IN OFFICIAL REGULATORY TEXTS, IN PORTUGAL

Luciana Almeida Graça¹

<https://orcid.org/0000-0002-7322-1467>

Resumo:

Dada a importância dos textos reguladores oficiais (também) para o ensino da oralidade, esta nossa contribuição analisa, precisamente, o que é proposto, para este domínio, por prescrições curriculares da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico. Globalmente, se os documentos analisados parecem evidenciar uma considerável preocupação com as habilidades relacionadas com a produção e a compreensão de textos orais, a menor atenção que parece ser atribuída às restantes (sub)dimensões sugere que a complexidade da oralidade não tenha ainda sido completamente apreendida.

Palavras-chave: oralidade; textos prescritivos; língua portuguesa.

Abstract:

Given the importance of official regulatory texts (also) for the teaching of orality, this contribution of ours analyzes precisely what is proposed, for this domain, by curricular prescriptions of Pre-School Education and Basic Education. Globally, if the documents analyzed seem to show considerable concern with skills related to the production and comprehension of oral texts, the lesser attention that seems to be attributed to the remaining (sub)dimensions suggests that the complexity of the oral has not yet been fully apprehended.

Keywords: orality; prescriptive texts; Portuguese language.

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da oralidade, à semelhança do que acontece com o ensino da língua, é feito com base nas designadas prescrições ministeriais definidas para cada ciclo de ensino e ano de escolaridade. As prescrições curriculares (AMIGUES, 2009) são uma das referências básicas, desde logo, para legitimar os objetos a ensinar e orientar a ação docente. E, ainda que se saiba que não é suficiente o cumprimento de tais textos reguladores para um ensino efetivo e uma aprendizagem significativa desta competência, é sempre em estreita conexão com tais documentos que os professores atuam, *in loco* (AMIGUES; FÉLIX; SAUJAT, 2008). Estes textos são igualmente relevantes para a definição dos conteúdos a serem selecionados para figurar nos mais diversos materiais didáticos produzidos pelo mercado editorial, nesta área.

Há ainda, porém, um número reduzido de investigações sobre estas prescrições curriculares (PEREIRA, 2019; PINTO, 2014; MARQUES, 2023). No entanto, a relevância e a complexidade destes documentos oficiais, em geral, e dos dedicados ao ensino da oralidade, mais em particular, pressupõem que lhes seja dada uma atenção redobrada (MARQUES, 2023). Este nosso texto visa, precisamente, constituir-se como um contributo para os estudos sobre tais textos, apresentando os resultados de uma análise operada sobre dois textos reguladores oficiais, no contexto de Portugal, no que ao ensino da oralidade diz respeito. Mais especificamente, analisamos as «Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar» (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) e as «Aprendizagens Essenciais» do 1.º ao 9.º anos de escolaridade do Ensino Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Este nosso texto encontra-se organizado da seguinte forma: após um breve enquadramento teórico da questão, passaremos à apresentação dos principais princípios metodológicos do nosso estudo e à apresentação dos mais relevantes resultados.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. DO PORQUÊ DE ENSINAR A ORALIDADE ÀS DIFICULDADES DESTES ENSINO

Durante largos anos, o ensino da oralidade foi negligenciado na instituição escolar, colocando-se o enfoque na aprendizagem da escrita através da intermediação da leitura (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Porém, se a importância da escrita na aprendizagem sempre permaneceu bem definida, o desenvolvimento da linguagem oral também ganhou, nos últimos anos, uma relevância cada vez mais indiscutível (tão-só a título exemplificativo, BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019; COSTA-MACIEL; NEGREIROS; MAGALHÃES, 2020; COSTA-MACIEL; STORTO; BUENO; MAGALHÃES, 2023; DOLZ; GRAÇA; MAGALHÃES, 2022; DOLZ; DUPONT, 2020; DORNELES; KERKHOVEN; SCHULZ, 2021; GARCIA-DEBANC; DELCAMBRE, 2001/2002; GRAÇA, 2022; GUIMARÃES; DOLZ; LOUSADA, 2021; MARQUES, 2010, 2023; NÚCLEO REGIONAL DE AVEIRO DO PNEP, 2006; PEREIRA, 2019; PINTO, 2010, 2014; SÁ; LUNA, 2016). Há de facto um número crescente de pesquisas na área que mostram o papel decisivo desta competência para o êxito do aluno quer na escola quer fora do perímetro escolar (SIMARD; DUFAYS; GARCIA-DEBANC, 2010, p. 287-288). Entre as diversas razões que traduzem tal relevância, podem ser destacadas, a título exemplificativo, as três seguintes: i) a linguagem oral facilita as próprias aprendizagens quer em aulas de língua(s) quer em aulas de outras disciplinas; como diz Dumais, «[c]e que je fais en oral

aura des bénéfiques en lecture, en écriture et dans les autres disciplines» (2022); ii) há evidências da existência de uma relação estreita entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição e o domínio da leitura (BIANCO, 2016, p. 66), com este último a dever conduzir à própria (promoção da) compreensão (BIANCO, 2016, p. 63); e iii) o domínio da oralidade também contribui para o desenvolvimento do próprio pensamento (SIMARD; DUFAYS; GARCIA-DEBANC, 2010, p. 287).

As dificuldades colocadas aos docentes pelo ensino da oralidade são, no entanto, diversas. Com base numa sistematização feita por Garcia-Debanc e Delcambre (2001/2002, p. 4-9), podemos destacar as seguintes. A escola só recentemente passou a perceber a aprendizagem da oralidade como uma das suas missões, uma vez que se tendia a considerar que esta última era mormente aprendida de forma fortuita, e sobretudo fora da escola, mesmo antes do início da educação formal. A transversalidade da oralidade, com esta última a estar presente em todas as disciplinas, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, quer por poder contribuir para justificar a não necessidade de ser a oralidade explicitamente ensinada, devido à sua constante mobilização nos mais diversos contextos curriculares, quer por complexificar as dimensões da oralidade a serem também lecionadas.

A complexidade da observação e da análise da oralidade coloca, igualmente, desafios numerosos e que vão desde os recursos tecnológicos necessários para uma sua observação mais precisa às ferramentas mais adequadas à sua análise detalhada, além de exigências de (mais) tempo decorrentes de tal. Afinal, uma tal observação minuciosa necessita de gravações em áudio ou em vídeo, de transcrições e de escutas posteriores, com uma atenção (também) relativa, nomeadamente, à entonação, à prosódia, às variações de fluxo e às pausas. A oralidade também pode ser mal compreendida, se se ignorar o seu funcionamento específico; para isso, importa não a avaliar à luz do padrão da escrita.

2.2. DAS DIMENSÕES SINALIZADAS PARA O ENSINO DA ORALIDADE

Apesar da consolidação crescente assumida pela oralidade como alicerce estruturante no ensino da língua, as investigações desenvolvidas na área ainda mostram a subsistência de dúvidas sobre as melhores formas de concretização efetiva do ensino de tal competência. Longe de se (poder) resumir a colocar os discentes perante situações de fala, ensinar a oralidade também implica promover reflexões sobre as propriedades da língua falada e as capacidades exigidas para seu uso adequado nas mais diversas situações de comunicação oral.

Neste contexto, impõe-se um ensino metódico dos gêneros orais, informais e formais. Aliás, os investigadores têm sido unânimes ao considerar a importância de um enfoque nestes últimos, dada, desde logo, a sua maior complexidade. A escola surge, assim, como o espaço mais adequado para que os alunos sejam capazes de ultrapassar as formas de produção oral mais presentes no quotidiano, confrontando-as com outras formas mais institucionais e (pelo menos) parcialmente reguladas por restrições exteriores (SCHENUWLY; DOLZ, 2004).

Daí a relevância de os docentes saberem o que e como deve ser ensinado, neste domínio. Para aprofundar esta questão, destacam-se as investigações desenvolvidas, precisa e nomeadamente, sobre as dimensões do ensino da oralidade, como é o caso dos trabalhos de Leal e

Seal (2012) e Leal (2022). Nestas publicações, as investigadoras sinalizam as quatro dimensões seguintes: relações entre fala e escrita; variação linguística; reflexões sobre práticas orais; e produção e compreensão. E cada uma destas é ainda desdobrada em mais itens, como a seguir descrevemos (Quadro 1) (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; LEAL, 2022).

Quadro 01

1. Relações entre fala e escrita	2. Variação linguística	3. Reflexões sobre práticas orais	4. Produção e compreensão
<ul style="list-style-type: none"> • Oralização do texto escrito • Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos • A oralidade como apoio à produção escrita • A escrita como apoio à produção oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à variação linguística • Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística • Adequação do modo de falar às situações de interação 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade • Reflexões sobre os gêneros orais • Reflexões centradas em especificidades da produção oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala • Escuta atenta • Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual • Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições

Fonte: Leal (2022)

A dimensão das relações entre fala e escrita visa traduzir as ligações estreitas entre estas modalidades da língua. Nas palavras de Marcuschi (2010), existe um *continuum* fala-escrita, com gêneros orais e escritos a assemelhar-se, apesar de outros divergirem. Neste sentido, importava combater a ideia de uma dicotomização ou polarização entre tais gêneros (MARCUSCHI, 2003, 2010). Esta dimensão inclui as seguintes subdimensões: i) oralização do texto escrito; ii) semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; iii) oralidade como apoio à produção escrita; e iv) escrita como apoio à produção oral.

A dimensão da variação linguística engloba o desenvolvimento de situações que permitam aos discentes o estudo das próprias variações linguísticas que existem na sociedade, ao mesmo tempo que compreendem a existência de diversos usos da língua, formais e informais, em função da situação de comunicação (LEAL, 2022). Travaglia (1996) destaca duas grandes dimensões, em termos da variação linguística: por um lado, a dimensão dialectal, cujos fatores decisivos são de natureza territorial, de classe social ou profissional, ou de nível de escolaridade, idade ou sexo, entre outros; e, por outro lado, a dimensão de registro, que se prende com os modos de falar distintos de um mesmo indivíduo, segundo as igualmente distintas situações de comunicação. Esta dimensão abarca as seguintes subdimensões: i) respeito pela variação linguística; ii) comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística; e iii) adequação do modo de falar às situações de interação.

A dimensão das reflexões sobre práticas orais justifica-se com a necessidade de preparar o discente para as situações de interação verbal com que se vai deparar, dentro e fora da escola, ao longo da sua vida. O aluno precisa de tomar consciência plena dos aspetos relativos às práticas

sociais e aos gêneros de texto; nomeadamente, em termos das suas características e aspectos estruturais, além de conhecimentos que possibilitem a devida preparação prévia, nos casos em que tal é (pelo menos, mais) necessário (SOUZA; LEAL, 2023, p. 223). Esta dimensão engloba as seguintes subdimensões: i) reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade; ii) reflexões sobre os gêneros orais; e iii) reflexões centradas em especificidades da produção oral.

A dimensão da produção e da compreensão relaciona-se com o ensino feito através de gêneros de texto diversificados e adequados às igualmente diversas situações de comunicação (DOLZ, 2015; SCHENUWLY; DOLZ, 2004). Trata-se da «dimensão principal» deste ensino, segundo Souza e Leal (2023, p. 227). Esta dimensão inclui as seguintes subdimensões: i) produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorizando a própria fala; ii) escuta atenta; iii) reflexões sobre as situações de interação e planeamento da produção textual; e iv) avaliação das situações e dos textos orais produzidos e das suas condições.

3. ASPETOS METODOLÓGICOS

Os documentos oficiais selecionados e as categorias de análise escolhidas são apresentadas a seguir.

3.1. DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS

A análise incidiu sobre dois documentos oficiais. No caso da Educação Pré-Escolar, as «Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar» (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), que se constituem como um quadro de referência para a avaliação da evolução e da aprendizagem efetuada, por cada aluno, neste nível de ensino. A linguagem oral é particularmente abordada numa das três áreas de conteúdo deste documento; a saber, a Área de Expressão e Comunicação. No caso do Ensino Básico, as «Aprendizagens Essenciais» do 1.º ao 9.º ano de escolaridade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Este segundo documento representa, igualmente, um quadro de referência para os respectivos docentes, já que, ao incluir as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos discentes, também orienta as suas escolhas e ações. Neste texto regulador, o desenvolvimento da linguagem oral também é destacado, sublinhando-se que deve ocorrer no decurso de todo o percurso escolar.

3.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE SELECIONADAS

As dimensões do ensino da oralidade definidas por Leal, Brandão e Lima (2012) e Leal (2022) constituem-se como as categorias de análise selecionadas para o nosso estudo, como já anteriormente referimos e agora muito brevemente recuperamos. Estas dimensões – e categorias – são as seguintes: relações entre fala e escrita; variação linguística; reflexões sobre práticas orais; e produção e compreensão de gêneros orais. Cada uma destas categorias também compreende microcategorias. E cada um dos textos reguladores é analisado de modo a serem identificadas as eventuais (micro)categorias explicitamente presentes. Os resultados principais apresentados na parte seguinte não impedem, porém, que outras análises sejam feitas.

4. RESULTADOS PRINCIPAIS

Os resultados a seguir mostrados são dados com a apresentação da soma de todas as vezes em que surge cada uma das (micro)categorias de análise nos dois textos reguladores selecionados (Tabela 1). Como já referido, as «Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar» (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), no caso da Educação Pré-Escolar (EPE); e as «Aprendizagens Essenciais», no caso do Ensino Básico (EB). Neste nosso texto, apresentamos os resultados globais obtidos para o Ensino Básico, do 1.º ano 9.º ano de escolaridade, mas, num outro nosso artigo, apenas dedicado ao Ensino Básico (BUENO; GRAÇA; MAGALHÃES; STORTO; COSTA-MACIEL, submetido), os resultados foram já apresentados com uma divisão entre «anos iniciais», do 1.º ano ao 4.º ano de escolaridade, com crianças de 6 a 10 anos de idade, e «anos finais», do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, com crianças dos 10 aos 14/15 anos de idade.

Tabela 1 – Dimensões do ensino da oralidade – Educação Pré-Escolar e Ensino Básico

Categoria(s)	Subcategoria(s)	EPE	Total	EB	Total
1. Relações entre fala e escrita	(a) Oralização do texto escrito	1	2	1	6
	(b) Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	1		0	
	em A oralidade como apoio à produção escrita	0		3	
	(d) A escrita como apoio à produção oral	0		2	
Categoria(s)	Subcategoria(s)				
2. Variação linguística	(a) Respeito à variação linguística	0	0	0	10
	(b) Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística	0		0	
	(c) Adequação do modo de falar às situações de interação	0		10	
Categoria(s)	Subcategoria(s)				
3. Reflexões sobre práticas orais	(a) Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade	0	2	4	13
	(b) Reflexões sobre os gêneros orais	1		4	
	em Reflexões centradas em especificidades da produção oral	1		5	
Categoria(s)	Subcategoria(s)				
4. Produção e compreensão	(a) Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala	31	49	35	67
	(b) Escuta atenta	8		18	
	(c) Reflexões sobre as situações de interação e planeamento da produção textual	3		4	
	(d) Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições	7		10	
TOTAL			53		96

Fonte: a autora

A dimensão atinente às relações entre fala e escrita não tem uma presença expressiva nos dois ciclos de ensino. No caso da Educação Pré-Escolar, a sua presença é praticamente inexistente, com apenas duas ocorrências (uma em «Oralização do texto escrito» e outra em «Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos»). No caso do Ensino Básico, há seis ocorrências, em que podemos destacar os seguintes aspectos. Por um lado, a inexistência de ocorrências relativas à

microcategoria das semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos. Por outro lado, uma única menção à oralização do texto escrito. E, ainda, as microcategorias da oralidade como apoio à produção escrita e da escrita como apoio à produção oral são as únicas que apresentam um maior número de ocorrências (no total, cinco). Tendo em conta o número total de ocorrências desta dimensão, e apesar de a concepção de *continuum* entre fala-escrita – considerando-se a existência de uma relação estreita entre a oralidade e as práticas de utilização da escrita – ter vindo a ganhar uma maior visibilidade, parece esperar-se, assim, um número reduzido de situações didáticas, em sala de aula, em que as referidas relações entre fala e escrita sejam objeto de um foco particular de atenção, em ambos os níveis de ensino.

A dimensão da variação linguística assume uma presença diferente nos dois níveis de ensino. No caso da Educação Pré-Escolar, não registra ocorrências. No caso do Ensino Básico, e apesar de continuar a não assumir uma forte presença, há já dez ocorrências. Porém, todas estas ocorrências são relativas à microcategoria «Adequação do modo de falar às situações de interação» - e, como visível em outra análise feita (BUENO; GRAÇA; MAGALHÃES; STORTO; COSTA-MACIEL, submetido), sete destas menções registram-se nos anos iniciais e três nos anos finais. Trata-se, por isso, e ainda assim, de uma baixa incidência já observada em outros estudos, em que se defende um trabalho que compreenda a identificação, a reflexão e o uso da língua em toda a sua riqueza, aqui se incluindo as próprias variações linguísticas, igualmente como forma de se combater eventuais preconceitos relacionados com tal.

A dimensão relativa às reflexões sobre as práticas orais apresenta, igualmente, uma distinta presença nos dois níveis de ensino. No contexto da Educação Pré-Escolar, há duas ocorrências: mais especificamente, através das microcategorias «reflexões sobre os gêneros orais» e «reflexões centradas em especificidades da produção oral», cada uma com uma menção. No contexto do Ensino Básico, registram-se treze ocorrências, no total, com as três respectivas microcategorias a assumirem uma presença muito similar: duas delas registram quatro ocorrências cada uma e uma terceira («reflexões centradas em especificidades da produção oral») surge já em cinco momentos. Ainda que tendo em conta a tenra idade dos alunos, no caso do primeiro nível de ensino considerado, uma maior presença desta dimensão talvez pudesse ser já esperada, desde cedo, também como forma de os ir preparando para futuras aprendizagens, já no ciclo de ensino seguinte.

A dimensão da produção e da compreensão oral foi a que teve um número muito maior, e significativamente expressivo, de ocorrências nos dois níveis de ensino. No caso da Educação Pré-Escolar, a microcategoria «Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala» foi a que mais se destacou (com trinta e duas ocorrências). Esta produção contemplava formas de concretização da língua adequadas à faixa etária dos respectivos alunos; nomeadamente, com um trabalho sobre a expressão quer de emoções e sentimentos quer de opiniões e preferências. As microcategorias de «Escuta atenta» e de «Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições» têm uma presença também importante, ainda que não tão significativa, com 8 e 7 ocorrências, respectivamente. Quanto à «Escuta atenta», e a título exemplificativo, espera-se já que o aluno, «[p]erante opiniões e perspectivas diferentes da sua, escut[e], question[e] e argumente[e], procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas», também, em outras situações, «manifestando as suas opiniões e utilizando vocabulário adequado» e «apresentando as suas ideias e saberes». A microcategoria relativa às «Reflexões sobre as situações de interação e planeamento da produção textual» registra três ocorrências. No caso do

Ensino Básico, a microcategoria «Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala» foi a que teve também maior destaque, indo tal ao encontro da atenção atribuída pelo currículo à própria noção de gênero de texto. As habilidades relativas à produção textual correspondem a praticamente o dobro das habilidades de escuta. A subcategoria referente às reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual é a que registra o menor número de ocorrências, à semelhança do que acontecia já para a Educação Pré-Escolar. A submicrocategoria atinente à avaliação, ainda que não assuma uma presença muito marcante, sendo a terceira em número de ocorrências – e mais uma vez à semelhança do registrado na Educação Pré-Escolar –, revela um aumento importante na passagem dos anos iniciais para os anos finais (a saber, de duas para oito ocorrências, respetivamente – BUENO; GRAÇA; MAGALHÃES; STORTO; COSTA-MACIEL, submetido).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à especificidade de cada nível de ensino considerado para este nosso estudo, sabíamos, antes do início da própria análise, que os resultados desta última teriam (também) de ser lidos à luz, precisamente, de tal particularidade. É esta particularidade que justifica também que, em vez de uma perspectiva comparativa dos resultados, optemos por apresentar uma perspectiva geral, destacando alguns dos principais resultados obtidos.

Quanto ao texto programático oficial da Educação Pré-Escolar, destacamos os três resultados seguintes: i) a ausência de qualquer menção explícita à questão da variação linguística; apesar da muito tenra idade dos alunos deste nível de ensino, as subdimensões desta dimensão parecem poder merecer, ainda assim, uma atenção particular; ii) a presença praticamente irrisória das dimensões relativas às «relações entre fala e escrita» e «reflexões sobre práticas orais» também nos impelem a refletir sobre se não se justificaria uma consideração mais atenta para com (pelo menos) algumas das respectivas subdimensões; iii) a presença destacada da dimensão atinente à «produção e à compreensão orais» traduz toda a relevância assumida por esta dimensão, já neste nível de ensino, ainda que não deixe de nos conduzir a questionar se, além de uma evidente aposta na subdimensão da «produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala», não poderia haver também um aumento de atividades relativas às outras três subdimensões. Em relação ao texto curricular ministerial do Ensino Básico, a categoria relativa à produção e à compreensão de textos orais é aquela que mais se destaca de uma forma muito significativa, como já acontecia no caso do texto da Educação Pré-Escolar. Já a categoria atinente às reflexões sobre práticas orais ocupa o segundo lugar – ainda que não muito distante do terceiro lugar (treze *versus* dez ocorrências). A dimensão referente à variação linguística registra dez ocorrências, no total – com sete ocorrências nos anos iniciais e três nos anos finais. E todas estas ocorrências se referem apenas à subdimensão da «adequação do modo de falar às situações de interação». A categoria relativa às relações entre fala e escrita registra a menor presença. Globalmente, se ambos os documentos reguladores analisados parecem evidenciar uma considerável preocupação com as habilidades relacionadas com a produção e a compreensão de textos orais, a menor atenção que parece ser atribuída às restantes (sub)dimensões sugere que a complexidade da oralidade não tenha ainda sido completamente apreendida. Análises complementares serão necessárias quer para aprofundar estas considerações quer para construir mais conhecimento sobre esta questão – e, inclusive, continuando a colocar o enfoque no próprio

interesse de partir das prescrições curriculares para estudar as práticas de ensino e de aprendizagem (AMIGUES; FÉLIX; SAUJAT, 2008, p. 37).

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Le travail partagé des enseignants**, v. 42, n. 2, p. 11-26, 2009.

AMIGUES, R.; FÉLIX, C.; SAUJAT, F. Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les dossiers des Sciences de L'Éducation - Les pratiques d'enseignement-apprentissage: état des lieux*, n. 19, p. 27-39, 2008.

BIANCO, M. **Du langage oral à la compréhension de l'écrit**. Presses universitaires de Grenoble, 2016.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L.; GRAÇA, L.; MAGALHÃES, T.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (submetido). L'enseignement de l'oral proposé dans les documents officiels: une comparaison entre le Brésil et le Portugal.

COLOGNESI, S.; DESCHEPPER, C. Les pratiques déclarées de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au primaire: qu'en est-il en Belgique francophone? *Language & Literacy*, v. 21, n. 1, p. 1-18, 2019.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; STORTO, L.; BUENO, L.; MAGALHÃES, T., *Revista EntreLetras – Dossiê Gêneros orais no/do trabalho docente e nas práticas educativas*, 14, 1, 2023. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/693>.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; NEGREIROS, G.; MAGALHÃES, T. *Revista Letras – Dossiê Oralidade e Ensino: discussões teórico-metodológicas*, 1, 2020. <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/1525>.

DOLZ, J. **Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa**. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa), 2015. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>.

DOLZ, J.; DUPONT, P. Les genres de l'oral, *Recherches*, 73, 2020.

DOLZ, J.; GRAÇA, L.; MAGALHÃES, T. *Revista Veredas – Estudos Linguísticos – Dossiê O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade*, v. 26, n. 1, 2022. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1629>.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. ESF éditeur, 1998.

DORNELES, F.; KERKHOVEN, R.; SCHULZ, R. *Revista Trama – Dossiê O trabalho com a oralidade na sala de aula*, v. 17, n. 42, 2021. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/issue/view/1331>.

DUMAIS, C. L'oral à l'école... bien plus qu'un exposé! 2022.

<https://acelf.ca/francophonie/loral-a-lecole-bien-plus-quun-expose/>

GARCIA-DEBANC, C.; DELCAMBRE, I. *Enseigner l'oral? Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24/25, p. 3-21, 2001/2002.

GRAÇA, L. Práticas declaradas do ensino da oralidade no 1.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal – alguns resultados da aplicação de um questionário, num estudo exploratório. *Revista Veredas – Estudos Linguísticos*, v. 26, n. 1, p. 121-145, 2022.

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/38003>.

LEAL, T. F. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*, v. 26, n. 1, p. 26-51, 2022. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37801>.

LEAL, T. F.; SEAL, A. G. S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, T. F. & GOIS, S. (Ed.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão** (pp.73-94). Autêntica, 2012.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, T. F. & GOIS, S. (Ed.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão** (pp. 13-35). Autêntica, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; DOLZ, J.; LOUSADA, E. *Revista da Abralin – Dossiê Gêneros textuais orais e práticas investigativas: confluências teóricas e didáticas*, v. 20, n. 3, 2021.

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2051>.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Parábola Editorial, 2003.

MARQUES, C. **Argumentação oral formal em contexto escolar**. [Tese de Doutorado]. Universidade de Coimbra, 2010.

MARQUES, C. Oralidade nos Documentos de Referência Curricular. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 26, n.º 1, p. 11-22, 2023.

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47541>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico – Português**, 2018. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar**, 2016. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

NÚCLEO REGIONAL DE AVEIRO DO PNEP. **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, 2006.

- PEREIRA, L. Á. A Produção de Textos na Escola – um Percorso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. In: MARTINS, I. M. (Org.). **Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação** (pp. 795-839). UA Editora, 2019.
- PINTO, M. O. Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo. In: SOUSA, O.; CARDOSO, A. (Ed.). **Desenvolver competências em língua - percursos didáticos** (pp. 15-32). Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2010.
- PINTO, M. O. **Escrever para aprender. Estratégias, textos e práticas**. [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro, 2014.
- SÁ, C., LUNA, E. **Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade**. UA Editora, 2016.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Mercado de Letras, 2004.
- SIMARD, C.; DUFAYS, J.-L.; DOLZ, J.; GARCIA-DEBANC, C. (éd.). **Didactique du français langue première**. De Boeck, 2010.
- SOUZA, J. T.; LEAL, T.F. (2023). Análise de documentos curriculares de Pernambuco e oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *EntreLetras*, v. 14, n. 1, p. 213-239, 2023. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p213-239>
- TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa no 2.º grau**. EDUFU, 1996.