

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

Declared practices of orality teaching in the 1st cycle of Basic Education, in Portugal - some results of the application of a questionnaire, in an exploratory study

Luciana Graça¹

Camões, I.P./ *University of Toronto*

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo exploratório desenvolvido com o objetivo de contribuir para o conhecimento sobre as práticas declaradas sobre o ensino da oralidade no 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal. Mais especificamente, e tendo em conta a importância dos primeiros anos de escolaridade para os processos de ensino e de aprendizagem desta capacidade, além do reduzido número de investigações, neste nível de ensino, seguimos o trabalho de S. Colognesi e C. Deschepper (2019), aplicando o seu primeiro questionário concebido com o mesmo objetivo, mas no contexto do ensino básico da Bélgica francófona, junto de professores a lecionar no referido ciclo de escolaridade, em instituições de ensino (públicas e/ou privadas), em Portugal. E os resultados já obtidos permitem-nos desde logo não só identificar determinados avanços nas práticas, e nas respetivas conceções implícitas – como a referência a determinados géneros que reenviam já para práticas voltadas, explicitamente, para determinadas dimensões ensináveis de um dado objeto de ensino –, como também reconhecer haver ainda consideráveis esforços a ser empreendidos – nomeadamente, no sentido de colmatar a discrepância entre os momentos em que os docentes assumem utilizar o oral e aqueles em que afirmam haver um ensino efetivo, e explícito, do mesmo –, em prol da construção de uma didática da oralidade, mais presente, em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE:

oralidade; práticas declaradas; 1.º ciclo do ensino básico

ABSTRACT

Recebido em: 22/04/22

Aceito em: 14/07/22

¹ luciana.graca@utoronto.ca <https://orcid.org/0000-0002-7322-1467>

This article presents the results of an exploratory study developed with the goal of contributing to the knowledge about the declared practices on the teaching of orality in the 1st cycle of basic education, in Portugal. More specifically, and taking into account the importance of the first years of schooling for the teaching and learning processes of this ability, in addition to the small number of investigations at this level of education, we follow the work of S. Colognesi and C. Deschepper (2019), applying their first questionnaire designed with the same goal, but in the context of basic education in French-speaking Belgium, with teachers working in the aforementioned schooling cycle, in schools (public and/or private), in Portugal. And the results already obtained allow us not only to identify certain advances in practices, and in the respective implicit conceptions - such as the reference to certain genres that refer to practices aimed, explicitly, at certain teachable dimensions of a given teaching object -, as well as recognizing that there are still considerable efforts to be undertaken - namely, in order to bridge the discrepancy between the moments in which the teachers assume to use the oral and those in which they claim to have an effective and explicit teaching of it -, in favor of the construction of a didactics of orality, more present, in the classroom.

KEYWORDS:

orality; declared practices; 1st cycle of basic education

Introdução

Apesar do crescente reconhecimento e da igualmente progressiva valorização, por parte de instâncias educativas, no contexto português, da relevância do ensino da oralidade em sala de aula, a verdade é que não só se tende ainda a atribuir à escrita um estatuto de particular destaque, como também não são ainda muito conhecidas as práticas efetivas de tal ensino, ainda que a investigação neste domínio se tenha já vindo a desenvolver, (também) entre nós (NÚCLEO REGIONAL DE AVEIRO do PNEP, 2006; SIM-SIM; SILVA; NUNES, 2008; MARQUES; 2010; PINTO, 2010, 2014; SÁ; LUNA, 2016; PEREIRA, 2019; GRAÇA, 2021), na esteira do que já há algumas décadas vem a acontecer em outros países, e com um novo fulgor, nos últimos anos, no que aos trabalhos em Didática das Línguas diz particular respeito (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; GARCIA-DEBANC; PLANE, 2005; DOLZ; GAGNON, 2008; BUENO, 2009; DUMAIS; LAFONTAINE, 2011; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; DUMAIS, 2016; GAGNON; DE PIETRO; FISHER, 2017; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; MAGALHÃES; LACERDA, 2019; DOLZ; DUPONT, 2020; MAGALHÃES, 2020; MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021). Ora, constituindo-se o domínio da oralidade como um fator determinante para o sucesso do aluno, dentro e fora do espaço académico, e encontrando-se já também contemplado nos próprios documentos normativos ministeriais como uma dimensão a

dever ser objeto de ensino explícito, será que as práticas docentes efetivas vão no mesmo sentido? Este nosso estudo exploratório visa, precisamente, contribuir para o conhecimento sobre tais práticas efetivas de ensino da oralidade, ainda que (apenas) sob o ponto de vista das práticas declaradas pelos docentes. Mais especificamente, e devido à importância dos primeiros anos de escolaridade para os processos de ensino e de aprendizagem desta capacidade, e à própria escassez de pesquisas neste nível de ensino, seguimos o trabalho de S. Colognesi e C. Deschepper (2019), aplicando o seu primeiro questionário concebido com o mesmo objetivo, no contexto do ensino básico da Bélgica francófona, junto de professores a lecionar no 1.º ciclo de escolaridade do Ensino Básico (doravante, EB), em instituições de ensino (públicas e/ou privadas), em Portugal.

Será a análise de tais respostas que nos permitirá contribuir para uma visão panorâmica do que ocorre na sala de aula do referido ciclo de ensino, quando se ensina a oralidade. E será esta mesma visão panorâmica que nos conduzirá a um estudo mais global, e ambicioso, em que não só um novo, e mais aprofundado, questionário será amplamente divulgado, para conhecermos de uma forma mais precisa tais práticas declaradas, como também um mais fino estado da arte será feito, no que ao ensino da oralidade, em Portugal, diz respeito, e sempre com o objetivo último de se contribuir para o desenvolvimento de ferramentas didáticas mais profícuas para o ensino e a aprendizagem de tal competência. Organizaremos, assim, este nosso artigo em três grandes partes: i) uma revisão global de alguns dos principais referenciais teóricos mobilizados; ii) uma descrição do estudo exploratório conduzido; e, finalmente, iii) uma apresentação geral de alguns dos principais resultados obtidos.

1. Contextualização teórica

1.1. A oralidade a ensinar

Um dos principais avanços registados no campo da Didática do Oral, cujo progresso foi consideravelmente assinalável nos últimos trinta anos (DOLZ; MABILLARD, 2017, p. 109), consiste na conceção da oralidade não só como um objeto que engloba uma multiplicidade de práticas orais (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, 2004; GAGNON; DE PIETRO; FISHER, 2017) como também um indiscutível domínio a dever ser objeto de um ensino explícito em sala de aula, tal como acontece com outros domínios, como a escrita e a leitura (SIMARD; DUFAYS; DOLZ; GARCIA-DEBANC, 2010; GAGNON;

DOLZ, 2016; GAGNON; DE PIETRO; FISHER, 2017). Opõe-se tal à concepção da oralidade apenas como um *meio (medium)* em utilização nas interações didáticas (DUMAIS; LAFONTAINE, 2011), e a qual é ainda apontada, pela investigação, como marcando presença nas nossas salas de aula (MARQUES, 2010; PINTO, 2010; SÁ; LUNA, 2016); e, como sublinhado por Lafontaine e Messier (2009, p. 124), «[l]’oral médium semble le plus pratiqué, ce qui n’est pas souhaitable, si on vise un enseignement concret de l’oral». Ora, como já assinalado por Amor, «o oral não se esgota no imediatismo da interação» (1996, p. 76). Pelo contrário, multiplicam-se as vantagens decorrentes do domínio da oralidade. Desde logo, é um dos fatores determinantes no desenvolvimento da linguagem (LAFONTAINE; MESSIER, 2009, p. 121) e das mais diversas aprendizagens escolares, como a leitura e a escrita (BIANCO, 2015), colmatando, inclusive, eventuais sobrecargas cognitivas (COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019), até porque é pela via oral que passam os processos intelectuais e a construção do conhecimento (PLÉSSIS-BÉLAIR; LAFONTAINE; BERGERON, 2007; COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019). O domínio da fluência oral facilita, inclusive, o próprio desenvolvimento do pensamento – muito particularmente, através de mediações metacognitivas (ALLEN, 2017; COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019). Além disso, e de uma forma mais geral, o processo de ensino-aprendizagem da oralidade representa também um importante fator contra o insucesso escolar e a exclusão social (LAPARRA; MARGOLINAS; 2012; NONNON; DAVID, 2014; VIANA; BORGES, 2016), promovendo uma «intégration politique et citoyenne, où la parole est vue comme un moyen d’exercer son esprit critique et de résister aux discours manipulés» (TRICOT; ROUSSEL, 2016, p. 84).

As próprias injunções institucionais não deixam de evidenciar *per se*, aliás, traços dos próprios avanços de tais pesquisas didáticas sobre esta questão (GARCIA-DEBANC, 2016, p. 108). Com efeito, também no contexto português, e no que ao âmbito escolar diz respeito, a importância crescente que tem sido atribuída à oralidade, graças aos esforços de diversas instâncias educativas, é então também visível nos próprios documentos reguladores oficiais. Se, no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991), foi já proposto um equilíbrio entre a comunicação oral (ouvir/falar), a leitura, a escrita e o funcionamento da língua, foi com o Currículo Nacional do Ensino Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001) que se apresentou já a oralidade (compreensão e expressão orais) como uma competência autónoma, igualmente presente no Programa de Português do Ensino Básico (REIS, 2009). E foi já em 2015, com o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (BUESCU et al., 2015), que um mais significativo

destaque é assumido pela oralidade, mormente, no que se refere ao exercício das habilidades de comunicação verbal, paraverbal e não verbal. O referencial Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (MARTINS et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais, Português (DGE, 2018), enquadradas também pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (MONTEIRO, 2017), reiteram a relevância (também) do desenvolvimento da oralidade e dos respetivos processos de autorregulação e avaliação, para que se tornem os alunos comunicadores eficazes e cidadãos exemplares, no mais pleno sentido do termo. A oralidade assoma, assim, e a par de outras competências, como uma condição de cidadania, «na medida em que [possibilita] o acesso, a representação e construção de conhecimento sobre o mundo, bem como o desenvolvimento de capacidade de reflexão e de comunicação sobre as questões que afetam as sociedades, constituindo, por isso, formas de intervenção e de socialização (ROSA, 2021, p. 18).

Ora, esta evolução não deixa de representar também a própria evolução que vai sendo registada em termos da conceção de oralidade. Por um lado, tem-se rompido com a crença de que toda a fala é apropriada, decorrendo de um processo espontâneo, o que tornaria desnecessário qualquer processo de ensino da própria oralidade. Por outro lado, tem-se ultrapassado o mito da superioridade da escrita, defendendo-se precisar a escola de promover uma integração entre modalidades, de molde a considerar uma «continuidade entre a oralidade e a escrita» (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 24). Com efeito, as modalidades oral e escrita, concebidas como modos de expressão da língua, passam a dever ser igualmente aceites e valorizadas, estando a ambas associadas diferentes práticas sociais e, por consequência, distintos géneros de textos (PEREIRA, 2019). E, no que diz respeito à questão dos géneros de texto em geral e dos géneros de textos orais em particular, os estudos de Dolz e Schneuwly (1998) e Schneuwly e Dolz (2004) assumiram um papel de enorme destaque. Fazendo referência aos trabalhos do Interacionismo Social de Vygotsky e dialogando com o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006) e com os estudos de Bakhtin (2019) e de Volóchinov (2018), os autores concebem os géneros de texto como (mega)instrumentos para o agir humano nas mais diversas interações sociais; ou, por outras palavras, como uma ferramenta que permite toda a comunicação. Daí que, ao permitirmos aos alunos o domínio de tais géneros, estejamos a contribuir para que possam agir nas mais diferentes situações quotidianas. E, para se levar a cabo um trabalho com os géneros de texto, escritos ou orais, em sala de aula, Schneuwly e Dolz (2004) defendem a importância da elaboração de um modelo

didático de cada gênero, o qual designa o resultado da descrição das principais características de cada um, de molde a poder ser ensinado. Este modelo, apoiado, portanto, nesta descrição das principais dimensões ensináveis de um determinado gênero, assume, assim, um papel central, e essencial, no próprio processo de transposição didática, ao permitir estruturar o próprio ensino.

1.2. As práticas de ensino do oral

Se, como vimos, a importância da oralidade é então indiscutível, com tal reconhecimento já evidente nos próprios textos reguladores oficiais, já não reúnem (pelo menos, sempre) consenso o lugar e o tratamento que lhe devem ser atribuídos, no que diz respeito às práticas em sala de aula (DOLZ; MABILLARD, 2017). De qualquer forma, quando há já de facto um trabalho sobre a oralidade em sala de aula, não só este se tem centrado mais na produção do que na compreensão (CASSANY et al., 2000; SÉNÉCHAL, 2012; PINHEIRO, 2017, p. 17; GAGNON; DE PIETRO; FISHER, 2017; DUMAIS; LAFONTAINE, 2011) - ainda que esta última seja considerada, nomeadamente, por Nuñez (2009), como a competência linguística mais importante da aprendizagem de línguas - como também se tem registado uma maior atenção com «le développement de l’oral concernant davantage l’expression de soi et les habiletés sociales que la maîtrise de la langue» (DUMAIS; LAFONTAINE, 2011, p. 288). Daí que Galvão e Azevedo (2015) defendam que os professores precisem também de privilegiar (pelo menos, mais) os aspetos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos, desenvolvendo atividades pedagógicas adequadas às mais diversas situações com que se irão os discentes deparar na vida quotidiana. Além disso, os trabalhos de investigação na área têm também demonstrado haver ainda uma reduzida diversificação nas práticas de ensino da oralidade *in loco* (LUNA, 2016, p. 70): «as práticas de oralidade na escola são poucas e, quando existentes, muitas vezes são focadas na leitura em voz alta, na conversa com o colega e na emissão de opinião [...] [a]crescentaríamos a essa lista a apresentação oral de trabalhos (os seminários), prática frequente em todas as disciplinas curriculares e em eventos escolares» (LUNA, 2016, p. 70). A literatura sobre o ensino da oralidade aponta também como frequente a «interpretação de textos orais» (LUNA, 2016, p. 71). Em relação ainda à leitura em voz alta, a percentagem de inquiridos que a escolheu, no estudo de Dias (2021, p. 45), como a atividade mais frequente para fomentar a prática de oralidade, foi mesmo de 60% - e tal, então, em detrimento de outras estratégias passíveis de serem também utilizadas, como, por exemplo, exposições orais, entrevistas e debates (DIAS, 2021, p. 54). Quanto ainda à apresentação

oral, esta surge muitas vezes na sequência da leitura de obras literárias (LUNA, 2016), assumindo ainda contornos de uma «escrita oralizada» (SCHNEWWLY; DOLZ, 2004; DE PIETRO; WIRTHNER, 1998). E, em relação a momentos de avaliação do desempenho dos alunos, nem sempre ainda os parâmetros considerados estão focados no género oral, mas, sim, em aspetos do conteúdo a ser apresentado (LUNA, 2016, p. 72). Estas escolhas dos professores estão, naturalmente, relacionadas com as conceções (ou crenças) que cada docente vai defendendo sobre a oralidade e o respetivo ensino, e a que fizemos já referência, na parte final da última secção. Entre as conceções mais (ainda) «comuns», ou «tradicionais» - que, no entanto, os avanços na área têm contribuído para ultrapassar, e como já também anteriormente descritos -, destacam-se, muito particularmente, as seguintes: i) a perceção da oralidade como uma dimensão quer já conhecida e utilizada pelo aluno, mesmo antes da sua entrada na escola, quer omnipresente na sala de aula, não precisando de ser ensinada; porém, nem mesmo um domínio básico seria suficiente para permitir ao aluno fazer face às diferentes situações de comunicação com que se deparará (SIMARD *et al.*, 2010); ii) a perceção da oralidade como um meio de ensino, e não tanto como um objeto (explícito) de ensino, ainda que seja avaliada como se tivesse sido ensinada; iii) a perceção de que o «falar bem» se consubstancia muito no «pronunciar bem», quando, na verdade, a complexidade do «falar bem» vai muito além de tal; e iv) a perceção de que a competência em termos da oralidade (a nível da produção) assentaria muito na expressão de gostos, opiniões e ideias (SÉNÉCHAL; CHARTRAND, 2012).

2. Metodologia

Como já referido, interessando-nos conhecer as práticas declaradas sobre o ensino do oral no 1.º ciclo do EB, em Portugal, consistiu este estudo exploratório na aplicação de um questionário concebido a partir do questionário já criado, e igualmente aplicado no ensino básico, no contexto da Bélgica francófona, por S. Colognesi e C. Deschepper (2019). Este nosso questionário, criado no *Google Forms*, foi divulgado durante dois meses, no ano letivo de 2021/2022. Afinal, afigurava-se o questionário como um método simples e rápido, permitindo que a recolha de dados não só pudesse ser feita rapidamente como também junto de um grande número de sujeitos. Porém, desde o início estávamos cientes da natureza exploratória deste nosso estudo, desde logo, quer pelo curto período da aplicação do questionário quer pelo considerável número de perguntas abertas e que se poderiam constituir como um obstáculo à participação dos sujeitos. Por outro lado, estávamos

também conscientes de que, através do questionário, estaríamos a aceder apenas às práticas declaradas dos professores (o que consiste em «constater la pratique à partir de la parole de l'enseignant» - NOLIN, 2013, p.31). Porém, «malgré que cette parole ne soit parfois pas en lien direct avec la pratique, il n'en demeure pas moins que l'étude de ces pratiques est une dimension incontournable de la recherche» (NOLIN, 2013, p.31). E uma dimensão incontornável, aliás, para novas pesquisas, aprofundadas, serem conduzidas.

2.1. Questionário

O questionário encontra-se estruturado em três grandes partes. A primeira parte contém itens que permitem uma caracterização da amostra (género, grupo de recrutamento, antiguidade/anos de serviço). A segunda parte – constituída apenas por uma pergunta, mas que escolhemos isolar – visa explorar as representações dos sujeitos sobre o que para cada um é o oral. E a terceira parte visa explorar as práticas de ensino dos sujeitos, em sala de aula, a nível, precisamente, da oralidade. E foram estas as perguntas colocadas, em cada uma das partes.

Parte A. A MINHA CARACTERIZAÇÃO	
1.	Eu sou do género...
2.	Eu pertença ao grupo de recrutamento... (e no qual, atualmente, estou a dar aulas)....
3.	A minha antiguidade como professor é de...
Parte B. A MINHA REPRESENTAÇÃO SOBRE O QUE É O ORAL	
4.	O que é que o «oral» significa para si?
Parte C. AS MINHAS PRÁTICAS ORAIS	
5.	Quando é que usa o oral, em sala de aula? (apenas uma resposta possível: nunca; sempre/durante todo o tempo; várias vezes por dia; uma vez por dia; uma vez por semana; uma vez por mês; menos de uma vez por mês)
6.	Ensina o oral aos seus alunos? (apenas uma resposta possível: sim; não)
7.	Se ensina o oral aos seus alunos, porque é que o faz? – depois de responder a esta pergunta, por favor, VÁ PARA A PERGUNTA 9
8.	Se não ensina o oral aos seus alunos, porque é que não o faz? – depois de responder a esta pergunta, por favor, VÁ PARA A PERGUNTA 11.
9.	Quais são as três últimas atividades de ensino do oral que fez com os seus alunos?

10.	Essas atividades foram feitas com... (apenas uma resposta possível: um dia de diferença; uma semana de intervalo; um mês de intervalo; outra possibilidade)
11.	Qual é a atividade de «saber ouvir» que faz com mais frequência, com os seus alunos, em sala de aula?
12.	Qual é a atividade de «saber falar» que faz com mais frequência, com os seus alunos, em sala de aula?
13.	Usa recursos para ensinar o oral? (apenas uma resposta possível: sim; não)
14.	Se sim, porquê? – depois de responder a esta pergunta, por favor, VÁ PARA A PERGUNTA 16.
15.	Se não, porquê?
16.	Já participou, como formando, em formações sobre o oral? *(apenas uma resposta possível: sim; não)
17.	Se sim, quais?
18.	Quais são as questões que mais faz ou as observações que gostaria de fazer sobre o ensino do «saber falar» e do «saber ouvir»?

Figura 1: Perguntas do questionário

Por se tratar de um questionário criado a partir de outro (COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019), já devidamente testado, e por razões também de tempo, a respetiva testagem do questionário foi feita através da sua apresentação a três professores do 1.º ciclo do EB, de molde a aferir a compreensão das respetivas questões. Também a este respeito, seguimos os procedimentos de S. Colognesi e C. Deschepper (2019), pedindo a cada docente que pontuasse cada item de zero a três, com a seguinte correspondência: «0» equivaleria a «não compreendo a pergunta»; «1» corresponderia a «questão a reformular, porque preciso de a ler várias vezes, para que seja compreendida»; «2» equivaleria a «compreendo a pergunta, mas preciso de ajuda para dar uma resposta – nomeadamente, com escolhas possíveis ou exemplos»; e «3» significaria «resposta clara, a ser guardada». A totalidade dos avaliadores atribuiu três pontos a todas as perguntas.

2.2. Recolha e análise de dados

O questionário, disponibilizado de forma *online*, foi distribuído de diferentes formas: divulgado por mensagem eletrónica e difundido também por professores com os quais temos uma relação profissional. Os inquiridos participaram de forma anónima e voluntária. Fechámos o questionário quando foram atingidas as cinquenta participações. Quanto ao tratamento dos dados

recolhidos, houve quer uma análise quantitativa, no caso de perguntas que tal possibilitavam, quer, para as restantes, uma análise qualitativa, de conteúdo, que permitisse a obtenção de categorias de respostas (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014), para uma mais fácil e eficaz leitura dos dados.

3. Amostra

Entre os 50 participantes, há 86% de mulheres e 14% de homens. Em relação ao grupo de recrutamento, 91,7% dos inquiridos pertencem ao grupo de recrutamento 110 (1.º ciclo do Ensino Básico) e 8,3% ao grupo de recrutamento 120 (1.º ciclo do Ensino Básico – Inglês). Quanto ao número de anos de serviço, reparte-se a antiguidade profissional da seguinte forma: 72% dos professores têm mais de 20 anos de serviço; 16% de 15 a 20 anos de serviço; 4% de 10 a 15 anos de serviço; também 4% de 5 a 10 anos de serviço; e ainda mais 4% de 0 a 5 anos de serviço.

4. Resultados

Os resultados seguintes foram selecionados em função dos objetivos previamente definidos para o nosso estudo exploratório, em geral, e para este nosso artigo, (mais) em particular; mais especificamente: i) uso e ensino do oral; ii) atividades referidas como realizadas; iii) recursos; iv) formação; v) questões e necessidades.

4.1. Uso versus Ensino

Um primeiro resultado significativo assenta na discrepância entre os momentos em que os docentes assumem utilizar o oral e aqueles em que afirmam haver um ensino efetivo, e explícito, do mesmo. Mais especificamente, à pergunta sobre quando é usado o oral, em sala de aula, responde a maioria dos docentes que a sua utilização ocorre ou «várias vezes por dia» (51%) ou «sempre/durante todo o tempo» (44,9%). «[U]ma vez por semana» ou «outra possibilidade», a escolha de 2% dos docentes; respostas estas para as quais levantamos a hipótese de que poderiam estar os docentes a referir-se a um uso mais explícito e/ou formal do oral em sala de aula. Por sua vez, à pergunta, então, sobre se ensina cada docente o oral aos respetivos alunos, mais uma vez os resultados obtidos são deveras elucidativos: 59,2% dos docentes afirmam proceder a tal ensino, enquanto 40,8% dos professores – uma percentagem igualmente significativa – declaram não o ensinar.



Imagem 1: Uso do oral *versus* Ensino do oral

Estes resultados confirmam a percepção da permanência de uma concepção funcional do oral, em sala de aula, segundo a qual a sua presença se acaba, desde logo, por constituir como um meio de comunicação entre professor e aluno e aluno-aluno(s), ainda que tal não signifique que seja igualmente objeto de um trabalho explícito e sistemático, em sala de aula, como conteúdo de ensino – e tal como previsto, aliás, nos documentos reguladores. E a verdade é que os próprios inquiridos (também) não deixam de fazer menção a tal discrepância, nas suas respostas – a título exemplificativo, afirma um docente que «[o] oral acaba por estar sempre presente em sala de aula e os alunos também já sabem falar [;] por isso é que é preciso dar mais atenção à escrita.».

As razões invocadas para o ensino do oral são esclarecedoras das concepções docentes a respeito de tal. Entre as justificações apresentadas, destacam-se as seguintes: i) importância diária («É importante dentro e fora da escola»); ii) presença nos documentos reguladores e objeto de avaliação («Porque as aprendizagens essenciais assim o exigem.»; «Porque os meus alunos vão fazer as provas de aferição nacionais e esse é um item avaliado.»); iii) impacto na aprendizagem/verificação das aprendizagens (não) realizadas em aula («Porque para eu saber se os alunos perceberam o que eu ensinei, eles têm de falar.»); iv) relevância para o desenvolvimento de outras competências da língua («Muito importante para o desenvolvimento global»); v) veículo de expressão pessoal e desenvolvimento da autoconfiança («E é importante para os alunos saberem expressar-se e compreender o que lhes dizem para se tornarem cidadãos competentes.»). Ainda a respeito destas mesmas justificações, não deixa de ser relevante o facto de, simultânea e recorrentemente, sublinharem alguns dos inquiridos dois aspetos muito particulares: por um lado,

o facto de alguns professores considerarem que a importância do domínio do oral, pelos alunos, não é ainda devidamente reconhecida pelos respetivos familiares («não acho que a família perceba que é fundamental que também se dedique tempo a ensinar a oralidade em sala de aula, porque [,] como a família sabe que as crianças já chegam à escola a saber falar, acha que é suficiente»), o que não deixa de reenviar para a também ainda comum conceção da supremacia da escrita; e, por outro lado, o facto de que o ensino do oral é, por vezes, relegado para um momento em que os alunos dominem já o código escrito:

«sei que não consigo ensinar a oralidade como ensino a escrita, porque os primeiros anos são muito exigentes e temos de começar pelas aprendizagens mais difíceis, porque os alunos todos, à partida, já sabem falar, quando nos chegam às turmas»

«não lhe posso dar o mesmo peso que dou à escrita, por falta de tempo e também porque não conheço materiais que me pudessem ajudar a fazê-lo com crianças tão pequenas, mas que já sabem falar, e no 2.º ciclo já vai ser dada mais importância à oralidade, até porque no 1.º ciclo já ensinamos as crianças a escrever»

«só quando os alunos já sabem escrever é que dedico mais tempo a aperfeiçoar a forma como falam»

Entre as razões apresentadas para justificar o não ensino do oral, assumem um particular destaque, pela recorrência da sua presença, as seguintes: i) objeto de (pelo menos, relativo) conhecimento/domínio dos alunos, já antes da entrada na escola («Os alunos já falam e ouvem antes mesmo de entrar na escola.»); «Os alunos já sabem falar e precisam mais de aprender a escrever»; «Quando os alunos se enganam a falar, eu corrijo, mas quase todos falam bem. O maior problema no início do primeiro ciclo é mesmo aprender as letras e a escrever»; «Os alunos já sabem falar e conseguem aprender a oralidade fora da escola. Mas a escrita tem de ser aprendida na escola.»); ii) presença recorrente da competência em sala de aula, com o professor e os alunos constantemente a falar e a ouvir («O oral acaba por estar sempre presente em sala de aula e os alunos também já sabem falar.»); «Como é uma competência que também está sempre presente na aula, os alunos têm sempre a oportunidade de melhorar a forma como falam, se estiverem atentos.»); iii) falta de tempo disponível, devido à extensão dos conteúdos curriculares a ensinar («O

programa é muito extenso e tenho de fazer escolhas»; «Mas cada vez há mais conteúdos a ensinar e não consigo cumprir o que é esperado, se não escolher as competências mais importantes para serem aprendidas na aula.»); iv) dificuldades (ou desconhecimento) associadas ao ensino de uma competência de natureza (pelo menos, mais) abstrata («ainda é muito abstrato para os alunos mais novos»; «não tenho muito conhecimento sobre como é que poderia ensinar mesmo o oral com crianças tão pequenas»; «[f]aço correções diárias, mas desconheço estratégias para ensinar a oralidade da mesma forma como ensino a escrita, também porque os alunos ainda nem sabem ler»); v) falta (ou desconhecimento) de recursos («penso que há falta de recursos para idades tão novas»). Entre os docentes que explicitamente afirmam não ensinar (já) o oral, encontram-se também alguns que referem ter optado por esta resposta, ainda que, na prática, não signifique tal que efetivamente não realizem tal ensino; não o fazem, porém, da mesma forma que o fazem para a escrita; e daí, portanto, a sua resposta negativa («Não é que eu não ensine, mas apenas reconheço que não o faço como faço com a escrita»). Afirmam ainda outros professores não ser problemático um ensino ainda não muito explícito, e profundo, desta competência no 1.º ciclo do EB, uma vez que, no 2.º ciclo do EB e em ciclos seguintes, aprendida já a escrita pelos discentes, «vão [os docentes do 2.º ciclo] ter mais tempo para melhorar as competências de expressão oral [dos alunos]». Afinal, «[o]s alunos acabam sempre por aprender a falar, mesmo que não haja o ensino que é feito com a escrita», como afirma outro docente. E ainda nas palavras de outro professor: «Faço correções, mas não dedico tempo à oralidade, além de perguntas sobre textos ou conversas e apresentações informais para deixar os alunos se expressarem, porque os alunos vão aprender as apresentações formais mais no 2º ciclo». Encontramos, assim, a atribuição de uma importante relevância (também) à função expressiva da língua.

4.2. Atividades referidas como realizadas

4.2.1. Últimas atividades

Apesar de se ter registado uma relativa pulverização de respostas, muitas com apenas uma ocorrência, no que diz respeito às três últimas atividades de ensino do oral feitas pelos docentes com os alunos, não deixa de haver uma relativa homogeneidade, a nível de tais práticas, já que, na verdade, era esta uma pergunta aberta e nenhuma opção de resposta tinha sido dada. Mais

especificamente, há seis práticas que se destacam: i) resposta a questionário/resposta a perguntas de compreensão textual (com 25 respostas); ii) diálogo, com colegas ou com o professor (com 16 respostas); iii) audição de textos – textos estes apresentados em diferentes suportes (igualmente com 16 respostas); iv) exposição oral (com 11 respostas); v) apresentação oral (com 9 respostas) e vi) debates (com 8 respostas). Entre estas práticas, quatro delas (resposta a questionário/resposta a perguntas de compreensão textual; diálogo; audição de textos; apresentação oral) não deixam de transparecer (um)a sua natureza particularmente funcional e global, e em que são convocadas, e mobilizadas, aprendizagens múltiplas, sem um enfoque específico num dado objeto de ensino do oral – conceção esta do oral que justifica também o facto de haver mesmo professores a indicar a própria atividade de «falar», em geral, e sem qualquer especificação (com 5 respostas), como uma das três últimas atividades efetuadas com os seus alunos. E, contrariamente ao que inicialmente poderia ser esperado (SÁ; LUNA, 2016), as funções emocional e expressiva da língua não apresentam, nesta pergunta, uma representatividade particularmente importante (a atividade de «dar/defender a opinião» regista 4 respostas). Por outro lado, a referência à exposição oral e ao debate reenvia já para práticas voltadas, explicitamente, para determinadas dimensões ensináveis de um dado objeto de ensino, o que revela, *per se*, uma evolução muito significativa. Note-se ainda que, quando questionados sobre a recorrência das atividades referidas – e ilustrada pelo gráfico seguinte -, a opção escolhida pela maioria dos inquiridos foi já a de «uma semana de intervalo» (60,9%), sendo a possibilidade de «um dia de diferença» a segunda opção preferida (com 23,9%).

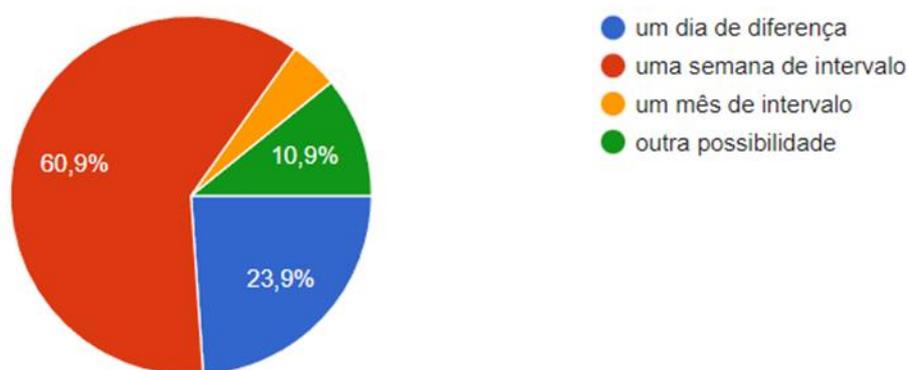


Imagem 2: Tempo de intervalo entre as últimas atividades realizadas

Ora, se nos recordarmos de que 59,2% dos professores tinham assumido, anteriormente, proceder ao ensino do oral, não deixa de ser (pelo menos, relativamente) surpreendente um tal

espaçamento na realização de tais atividades de ensino.

4.2.2. Atividades de «saber ouvir» realizadas com mais frequência

As atividades de «saber ouvir» mais mencionadas pelos professores são, e segundo as suas palavras, as seguintes: a audição de textos, em diferentes suportes (com 22 respostas); o diálogo com colegas (com 8 respostas); e a resposta a questionários/interpretação de textos (inclusive, explicando-se a mensagem/o texto lido por palavras próprias) (com 6 respostas). Ora, a «audição de textos» destaca-se, de facto, de forma muito evidente e, aliás, similar ao que acontece na vida quotidiana, segundo Crespo (2007, p. 8): «Según diversos estudos, cuando nos comunicamos, empleamos el tiempo de la siguiente forma: escribir 10%, leer 15%, hablar 30% y escuchar 45%». Entre outras escolhas referidas (como, por exemplo, «ouvir vocabulário novo»), surgem algumas que reenviam para práticas algo vagas que, em vez de estarem centradas no desenvolvimento de tal competência, serviriam, mormente, para desenvolver as capacidades discentes de utilizar as suas habilidades de escuta para compreender um determinado pedido. Por oposição a tal natureza vaga, há já também uma presença, ainda que muito reduzida, de atividades que reenviam para géneros de texto específicos, como a prática de escuta ao serviço de um debate e de uma exposição oral, ainda que cada uma tenha apenas 1 resposta. Ainda em relação à resposta «diálogo», não deixa de ser interessante que tenderia esta resposta a ser mais provavelmente esperada como atividade a nível do «saber falar». Parece, assim, que, no campo do «saber ouvir» - e tal mais, inclusive, do que no do «saber falar» -, o uso muito recorrente da audição de textos elimina outras práticas, pelo menos, em termos de prioridade. Sublinhamos, igualmente, o facto de que não foram dadas quaisquer opções de resposta aos docentes, o que torna ainda mais significativa a relativa homogeneidade de práticas encontrada; sobretudo, a nível da audição de textos, a atividade mais apontada por praticamente metade dos inquiridos.

4.2.3. Atividades de «saber falar» realizadas com mais frequência

À semelhança do que se tinha já registado na pergunta referente às três últimas atividades de ensino do oral feitas pelos professores, encontramos, mais uma vez, uma relativa pulverização de respostas, em que muitas destas surgem com apenas uma ocorrência. Ainda assim, são evidentes as três atividades que se destacam, entre as apontadas pelos docentes – e, mais uma vez, sem que

tenham sido previamente apresentadas opções de resposta: i) a resposta a questões (com 10 respostas); ii) a apresentação oral (com 6 respostas); e iii) a exposição oral (com 5 respostas). Com 4 respostas cada uma, surgem a atividade de «falar», no geral, e a de «ler em voz alta». As outras respostas dadas, que tiveram de 1 a 2 ocorrências, cada uma, são já diversas, indo desde, por exemplo, e usando-se as próprias palavras docentes, a articulação de palavras (1 resposta), a entoação de vocábulos (2 respostas) e a repetição de vocabulário (2 respostas), passando pela construção de frases em contexto (1 resposta) e o resumo de histórias (1 resposta). Uma outra abordagem metodológica seria necessária, nomeadamente, para se confirmar se é mesmo a exposição oral, nos questionários indicada, efetivamente ensinada, como um género de texto, explicitamente trabalhado como objeto de ensino, em sala de aula. Considerando-se que de facto é tal trabalho já feito (o que incluiria não só a estrutura-tipo como também os meios linguísticos ou prosódicos e os aspetos extralinguísticos), não deixa de ser já de facto muito positiva a sua referência, pelos professores, já que representa tal uma oportunidade de aprendizagem muito relevante para os alunos, uma vez que se trata de um género por estes utilizado ao longo de toda a escolaridade. A complexidade da oralidade exige, de facto, que haja um trabalho que ultrapasse as funções emotiva, comunicacional, expressiva e explicativa da língua, operacionalizando-se atividades que (também) coloquem a tónica, nomeada e explicitamente, nos parâmetros vocais ou gestuais, como já sublinhado por Colognesi e Descheeper (2019, p. 10).

4.3. Recursos

Quando questionados sobre se usavam recursos específicos para ensinar a oralidade – considerando-se como recurso tudo o que pode ser usado pelo professor numa determinada atividade de aprendizagem –, os professores dividiram-se, nas respetivas respostas: 55,1% dos docentes afirmam usar; e 44,9% dos inquiridos afirmam não usar, o que poderá significar que ou consideram os professores não requerer o ensino da oralidade tal ou constroem os próprios docentes os recursos que utilizam. Quanto às respostas dadas pelos professores que usam recursos, há um que se destaca de forma muito evidente: o manual, com 12 respostas. Quanto às razões apresentadas para não serem usados recursos específicos para o ensino da oralidade, destacam-se as seguintes: i) desconhecimento (com 9 respostas - «Porque não os tenho e não sei onde posso encontrá-los»; «Porque desconheço recursos diretamente relacionados [com] o ensino do oral»); ii)

inexistência de necessidade (com 4 respostas - «Eu não construo recursos; a língua é o recurso. [F]alar na sala de aula já é trabalhar o oral»; «Porque os alunos já entram para a escola a saber falar e ouvir»; «estamos sempre a falar e também trago convidados para as aulas», «estou sempre a usar a oralidade na aula e acabo por não ter tempo para usar mais recursos»); iii) falta de tempo (com 3 respostas); iv) falta de recursos adequados, com fácil utilização (com 2 respostas); v) falta de hábito (com 2 respostas - «Porque não criei esse hábito»). E destacámos respostas com uma frequência distinta (como vimos, de uma resposta com 9 ocorrências a respostas com apenas 2 ocorrências), por considerarmos que todas estas razões são particularmente interessantes para poderem ser exploradas em trabalhos posteriores; nomeadamente, em termos do que poderá ser feito de molde a serem os recursos mais adequados às necessidades docentes e a inclusive a estes chegarem com mais facilidade. E se a pesquisa demonstrou já o poder transformador das ferramentas didáticas *per se*, designadamente, a nível das práticas docentes efetivas (WIRTHNER, 2006; GRAÇA, 2010), é também a própria investigação a recomendar a urgência em alterar a tendência de essas mesmas ferramentas serem elaboradas apenas com base na análise dos saberes a ensinar e nas aprendizagens discentes, não se tendo em conta (pelo menos, muito) os saberes e os saberes-fazer dos professores que as vão utilizar. A própria questão de uma articulação com formação docente emerge, assim, como (também) essencial, no que a este tópico diz respeito, para uma real transformação das práticas (BULEA; BRONCKART, 2010).

4.4. Formação

Quando questionados os docentes sobre se tinham já participado em formações sobre o oral, apenas 6,1% dos inquiridos referem ter já sido formandos, pelo menos, numa formação sobre o ensino do oral, ao longo da carreira profissional. Não temos, porém, forma de saber se é ou não equilibrada a repartição dos docentes, independentemente do número de anos de serviço, no que a tal grupo de respondentes diz respeito. Quanto aos temas das formações frequentadas, vão estes dos não identificados e/ou muito gerais («formação sobre oralidade», por exemplo) aos (pelo menos, mais) específicos («metodologias ativas, avaliação do oral» - 1 resposta; «formação em método de aprendizagem de identificação de sons das letras» - 1 resposta; «formação sobre desenvolvimento linguístico» - 1 resposta). A falta de expressividade da participação dos inquiridos nesta pergunta não permite uma análise mais detalhada sobre este assunto, ainda que não deixe de

ser esta mesma não particular expressividade significativa, em si mesma.

4.5. Questões e necessidades

A última pergunta colocada prendeu-se com as questões ou as observações que os docentes mais gostariam de colocar/fazer em relação, ainda, ao ensino do «saber falar» e do «saber ouvir». E, ainda que sem uma preocupação exaustiva, destacar-se-iam os seguintes cinco grandes grupos de questões/necessidades: i) conteúdos a ensinar; ii) procedimentos de ensino («estratégias para ensinar a oralidade tal como ensino a escrever»; «como é que poderia fazê-lo com crianças que nem sabem ler»); iii) procedimentos de avaliação («como avaliar de forma correta»; «como avaliar uma competência tão abstrata de uma forma rápida e eficaz»); iv) inexistência/escassez de recursos («[o]s manuais deviam ter mais recursos para ensinar o oral»; «dado que o manual é um percurso (e não apenas um recurso, para alguns professores), as editoras deviam disponibilizar mais recursos para tratar este tema»; «[g]ostava de ter materiais que me mostrassem como é que podia ensinar o oral a alunos que ainda nem sabem ler»); v) ações de formação («[d]evia haver formação sobre isso e nunca vi ou ouvi falar de alguma»). E ainda que se tenha referido esta pergunta apenas ao ensino da oralidade, a análise das respostas recolhidas não deixa também de colocar em destaque os três seguintes aspetos, presentes nas palavras (e nas preocupações) dos inquiridos: i) a necessidade de se construir mais conhecimento sobre formas de ultrapassar as dificuldades no ensino, em geral, com que diariamente se confronta cada professor; ii) o reconhecimento de que o oral se constitui como uma competência-chave, dentro e fora da escola, exigindo, por isso, uma maior atenção em sala de aula; iii) porém, ao mesmo tempo, e para ainda um considerável número de respondentes, a consideração da prioridade do ensino da escrita, em detrimento (ainda) do da oralidade, traduzindo, portanto, uma resistência ainda significativa dos inquiridos quanto a este último, ainda não considerado tão relevante. E esta resistência convida, naturalmente, à necessidade de se encontrarem novas formas de se demonstrar como o ensino da oralidade se poderia operacionalizar, *in loco*, articulando-se, inclusive, com os diferentes conteúdos programáticos. Formas estas que passariam sempre também pela própria formação docente, nomeadamente, e na esteira do defendido por S. Colognesi e C. Deschepper (2019, p. 14), pela exploração do conhecimento que os professores detêm já, a nível da própria didática da escrita:

«[O]n pourrait, d'une part, faire intervenir, dès la formation des enseignants, un temps de réflexion sur les

bénéfices qu’apportent un enseignement de l’oral et, d’autre part, convoquer l’écrit et ses principes d’enseignement, reconnus et acquis par les enseignants. Le passage par la didactique de l’écrit nous semble une porte d’entrée intéressante pour développer une didactique de l’oral qui trouve sa place dans les pratiques enseignantes.».

5. Conclusão

Ainda que este nosso estudo exploratório apresente diversas limitações – desde logo, pelo reduzido número de respondentes –, não deixamos de considerar que não deixa o mesmo de fornecer mais um contributo, ainda que modesto, para se aceder às práticas declaradas sobre o ensino da oralidade no 1.º ciclo do EB. Com efeito, e apesar da impossibilidade, portanto, de procedermos a generalizações com base nos resultados obtidos, a verdade também é que recolhemos informações de cinquenta profissionais que, e desde logo pelo facto de se terem disponibilizado a responder a um questionário com um número considerável de perguntas abertas, demonstraram, logo à partida, o seu comprometimento (também) para com o ensino da oralidade, o que não deixa de atribuir, *per se*, uma importância acrescida, consideramo-lo, às suas palavras. E, com base então em tais resultados, consideramos ser de facto possível reconhecer já determinados avanços nas práticas, e nas respetivas conceções implícitas, declaradas pelos docentes – como a referência a determinados géneros que reenviam já para práticas voltadas, explicitamente, para determinadas dimensões ensináveis de um dado objeto de ensino –, embora seja também evidente a existência de dados que demonstrem haver ainda consideráveis esforços a ser empreendidos – nomeadamente, no sentido de colmatar a discrepância entre os momentos em que os docentes assumem utilizar o oral e aqueles em que afirmam haver um ensino efetivo, e explícito, do mesmo –, em prol da construção de uma didática da oralidade, mais presente, em sala de aula. E, desta forma, contribuir-se-ia, nomeadamente, para se destronar a existência, ainda, de «crenças na supremacia da escrita e práticas calcadas no uso da fala para correção de exercícios e conversas livres» (MAGALHÃES; LACERDA, 2019; p. 20), trabalhando-se também em prol da própria diversificação de géneros de texto, orais, e convocados para um ensino explícito, em sala de aula, trabalhando-se as respetivas dimensões ensináveis próprias desse género, e assim se combatendo, igualmente, a genenericidade que ainda muitas vezes caracteriza as nossas práticas habituais de ensino da oralidade na escola. A necessidade de mais materiais específicos para o ensino da oralidade e de formações na área merece também um particular destaque, devido ao considerável

número de docentes que a aponta. E, além dos desafios que tal necessidade representa, a verdade é que não deixam os primeiros de representar também, e mormente, uma oportunidade para que novos avanços, tão relevantes e prementes, possam (continuar a) ser conseguidos neste campo.

Referências

ALLEN, N. Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire: Quelques considérations théoriques. *Canadian Journal of Education*, 40, p. 638-664, 2017.

AMOR, E. *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora, 1996.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2.^a reimpressão. São Paulo: Editora 34, [2016] 2019.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento* (Juiz de Fora), 11, p. 9-18, 2009.

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

BUESCU, H.; MORAIS, J.; ROCHA, M.R.; MAGALHÃES, V. *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*. Lisboa: MEC, 2015.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, 1(1), 43-60, 2010.

CASSANY, D.; et al. *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2000.

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

DE PIETRO, J.-F.; WIRTHNER, M. L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaire, *Repères*, 17, 21-40, 1998.

- DIAS, C. *A prática de oralidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário na Guiné-Bissau*. Mestrado (em Português como língua segunda e estrangeira). Universidade Nova de Lisboa, 2021.
- DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (DGE). *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.
- DOLZ, J.; DUPONT, P. Les genres de l'oral, *Recherches*, 73, 2020.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, p. 179-198, 2008.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto: uma ferramenta didática para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- DOLZ, J.; MABILLARD, J.-P. Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique. In: DE PIETRO J.-F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (ed.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, p. 109-130, 2017.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, 1 (28), 156-173, maio 2017.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 41-70, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur, 1998.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 149-214, 2004.
- DUMAIS, C. Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, p. 37-56, 2016.
- DUMAIS, C.; LAFONTAINE, L. L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302, 2011.
-

GAGNON, R.; DE PIETRO, F.; FISHER, C. Introduction. In: DE PIETRO, J. F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (ed.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, p. 11-40, 2017.

GAGNON, R.; DOLZ, J. Enseigner l'oral en classes hétérogènes: quelle ingénierie didactique? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-129, 2016.

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO J. A. M. de. *A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, Rio Grande do Norte, Brasil, 2015.

GARCIA-DEBANC, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?. *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118, 2016.

GARCIA-DEBANC, C.; PLANE, S. (eds.). Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Paris, 2004. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, L'évaluation en didactique du français: résurgence d'une problématique, 31, p. 233-236, 2005.

GRAÇA, L. Práticas declaradas do ensino do oral no 1.º e no 2.º ciclos do Ensino Básico – alguns resultados da aplicação de um questionário. Apresentação de comunicação oral no *IX Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP)*. Online. De 1 a 3 de dezembro de 2021.

GRAÇA, L. *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. Tese (Doutoramento) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

LAFONTAINE, L.; MESSIER, G. 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, 2009.

LAPARRA, M.; MARGOLINAS, C. Oralité, littératie et production des inégalités, scolaires. *Le Français Aujourd'hui*, 177, p. 55-64, 2012.

LUNA, E. Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In: SÁ, C; LUNA, E. *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: UA Editora, 2016.

MAGALHÃES, T. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. *Revista da ANPOLL*, 51, p. 71-88, 2020.

MAGALHÃES, T.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. (orgs.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

- MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018.
- MAGALHÃES, T.; LACERDA, A. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. *Revista Horizontes*, 37, 1-23, 2019.
- MARQUES, C. *Argumentação oral formal em contexto escolar*. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2010.
- MARTINS, G. (coord.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME-DGE, 2017.
- MILES, M; HUBERMAN, A.; SALDAÑA, J. *Qualitative data analysis : a methods sourcebook*. Arizona State University, California: SAGE Publications, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação Básica, 2001.
- MONTEIRO, R. (coord.). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: DGE, 2017.
- NOLIN, R. *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, 2013.
- NONNON, E.; JACQUES, D. Langage oral et inégalités scolaires. *Le Français Aujourd'hui*, 185, p. 17-24, 2014.
- 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, 2006.
- NUÑEZ, J. Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 9, p. 9-24, 2009.
- PEREIRA, L. Á. 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*. Aveiro: UA Editora, p. 795-839, 2019.
- PINHEIRO, R. *A compreensão da oralidade ao serviço da aprendizagem de línguas (Português e Espanhol)*. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário - Universidade do Porto, Porto, 2017.
-

- PINTO, M. O. Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo. In: SOUSA, O.; CARDOSO, A. (ed.). *Desenvolver competências em língua - percursos didáticos*. Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, p. 15-32, 2010.
- PINTO, M. O. *Escrever para aprender. Estratégias, textos e práticas*. Tese (Doutoramento) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- PLESSIS-BÉLAIR, G.; LAFONTAINE, L.; BERGERON, R. (dir.). *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec: Les presses de l'Université du Québec, 2007.
- REIS, C. (coord.). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.
- ROSA, R. *Os géneros de texto como instrumentos de aprendizagem da cidadania*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2021.
- SÁ, C.; LUNA, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: UA Editora.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SÉNÉCHAL, K. La compréhension orale: la grande absente de la classe de français. *Québec français*, 164, 63-64, 2012.
- SÉNÉCHAL, K.; CHARTRAND, S.-G. Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français: changements et constantes depuis 25 ans. In: BERGERON, R.; PLESSIS-BÉLAIR, G. (dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. Montréal, Éditions Peisaj, p. 185-199, 2012.
- SIMARD, C.; DUFAYS, J.-L.; DOLZ, J.; GARCIA-DEBANC, C. (éd.). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck, 2010.
- SIM-SIM, I.; SILVA, A.; NUNES, C. *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008
- TRICOT, A.; ROUSSEL, S. Quelles connaissances de la langue orale est-il nécessaire d'enseigner ? Une contribution évolutionniste ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 2016.
-

VIANA, F.; BORGES, M. Promover a fluência em leitura: Um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade. *Educar em Revista*, 62, p. 33-51, 2016.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2.ª edição, Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WIRTHNER, M. *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail: observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Tese (Doutoramento). Université de Genève, Genebra, 2006.
