

ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL E EM PORTUGAL: BREVE PANORAMA

ORALITY AND MOTHER LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL AND PORTUGAL: BRIEF OVERVIEW

Dennis da Silva Castanheira¹, Isabel Sebastião²

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>
denniscastanheira@gmail.com

²Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP), Porto, PT, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0896-4384>
isabel.sebastiao@hotmail.com

Recebido em 25 out. 2022

Aceito em 09 dez. 2022

Resumo: Por tradição, em contexto de ensino e de aprendizagem da língua materna, tem-se verificado a hegemonia de uma perspectiva grafocêntrica da língua e da sua aprendizagem (SILVA *et al.* 2011, p. 7). A tomada de palavra, o falar, permite ao indivíduo dar opiniões, criticar, expor factos, discordar, defender-se, entre tantas outras possibilidades. É necessário que a abordagem do oral, em sala de aula, seja uma abordagem que projete o aluno para um perfil autônomo e com a capacidade de usar a língua em todas as situações. Assim, tendo consciência de que a oralidade constitui uma competência determinante para a integração e promoção social dos indivíduos, este artigo assume como objetivo orientador discutir o tratamento dado à oralidade no ensino de língua portuguesa como língua materna nos contextos brasileiro e português, a partir da retomada das documentações oficiais para o ensino obrigatório, de alguns que estejam ligados à elaboração de estratégias didáticas já desenvolvidos nos dois países, à análise de materiais didáticos ou às documentações oficiais para o ensino obrigatório. O foco coloca-se nas questões sobre o que ensinar e como ensinar. Para isso, utilizaremos como base a abordagem textual e discursiva por meio de autores que tratam da oralidade como objeto de estudo (MARCUSCHI, 2001; KOCH; ELIAS, 2006; 2009; AMOR, 2006; FIGUEIREDO, 2011) e metodologicamente utilizaremos uma perspectiva qualitativa bibliográfica, em que exploraremos as pesquisas sobre o tema a fim de efetuarmos um panorama do desenvolvimento deste domínio nos dois países.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino de Língua Portuguesa. Brasil. Portugal.

Abstract: Traditionally, in the context of mother language teaching and learning, there has been a hegemony of a graphocentric perspective of the language and its learning (Silva *et al.* 2011, p. 7). The act of speaking allows the individual to give opinions, criticize, expose facts, disagree, defend him/herself, among many other possibilities. It is important to implement an oral approach in the classroom which fosters an autonomous learner profile able to use the language in all situations. Thus, having in mind that orality is a crucial competence for the social integration and promotion of individuals, this article discusses the orality teaching practices of Portuguese as a mother tongue, both in Brazilian and Portuguese contexts. We analyze official documentation for compulsory education, some studies already developed in both countries linked to the development of didactic strategies, and teaching materials. The analysis focuses on what to teach and how to teach. For that, we follow a textual and discursive approach, based on the authors who deal with orality as an object of study (MARCUSCHI, 2001; KOCH; ELIAS, 2006; 2009; AMOR, 2006; FIGUEIREDO, 2011). Finally, the chosen qualitative bibliographic perspective will enable us to provide an overview of the development of this domain in both countries.

Keywords: Orality. Mother Language Teaching. Brazil. Portugal.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa como língua materna tem passado por diversas modificações ao longo das últimas décadas. Durante muitos anos, o estudo das regras gramaticais foi o único enfoque das aulas de português como língua materna, mas, mais recentemente, esse contexto vem sendo modificado por meio do avanço das teorias linguísticas e do diálogo cada vez mais acentuado entre a universidade e o ambiente escolar.

Com isso, um dos aspectos que vem sendo mais estudado é a oralidade, entendida como a prática social dos diversos textos falados. Como apontam Fávero, Andrade e Aquino (2011), o oral foi considerado por anos como o “lugar do caos linguístico”, em que não havia organização devido às repetições, aos truncamentos e às hesitações típicas do texto falado. Contudo, essa ideia passou a ser desmistificada pelas análises empíricas, que têm demonstrado como há complexidade, organicidade e ordem na interação oral, o que também se reflete no ensino de línguas.

Sendo um modo primário, a oralidade é o domínio inerente ao ser humano, na medida em que é a única forma natural e universal de realização da língua (CALSAMIGLIA, 1994). Qualquer um de nós é exposto à língua na comunidade onde nasce, dando início a um processo de aquisição que se caracteriza como progressivo. A oralidade constitui uma área definida na didática do português. Quando os alunos iniciam o seu percurso escolar, já possuem capacidades linguísticas que lhes permitem se comunicar com os seus pares. A escola tem como função dotar os alunos das competências necessárias para dominar a língua e os seus usos nos diferentes contextos de forma consciente e eficaz para o sucesso escolar e social.

Diante disso, neste artigo, temos como objetivo estabelecer um panorama do tratamento do ensino de oralidade no contexto de dois países lusófonos, Brasil e Portugal, a partir de uma metodologia qualitativa bibliográfica, em que exploraremos os trabalhos já desenvolvidos sobre o tema nas duas localidades por meio de linhas de investigação e orientações para o ensino. Para isso, apresentaremos as bases conceituais utilizadas e exploraremos as pesquisas realizadas.

ORALIDADE E TEXTO

De acordo com Santos e Castanheira (2021), o conceito de texto vem sendo modificado nos estudos textuais. Inicialmente visto como produto e analisado a partir de regras de constituição, passou a ser observado como um complexo processo sociocognitivo e interacional, em que aspectos linguísticos estão associados a fatores de ordem mental e interacional.

Tal modificação se evidencia no Quadro 1, elaborado pelos autores:

Quadro 1 – fases do estudo do texto

Fase	Época	Conceito de texto	Principais autores
Primeira fase	Até anos 1970	Frase complexa/ sequência de enunciados	Charolles, Dressler, Rieser, Van Dijk e Viehwegger
Segunda fase	Entre 1970 e 1980	Instrumento interativo	Isenberg, Motsh, Schmidt, Van Dijk e Wunderlich
Terceira fase	A partir dos anos 1980	Processo sociocognitivo e interacional	Beaugrande, Dressler, Mondada e Van Dijk

Fonte: Santos e Castanheira (2021)

Situado atualmente na terceira fase, o estudo do texto amplia seu escopo analítico e considera o contexto como fator determinante para o mapeamento dos sentidos. Por isso, o processamento de compreensão envolve agentes sociais situados historicamente que decodificam as palavras, alinhando-as aos conhecimentos armazenados em sua memória, havendo, então, uma associação de implícitos e explícitos.

O texto não é visto apenas como o material escrito, mas também passa a englobar a expressão oral, oral e escrito não devem ser vistos como opostos. Assim, como aponta Marcuschi (2001), a oralidade e a escrita não podem ser entendidas como dicotômicas, mas inseridas em um *continuum* categorial. Nesse, estão os gêneros textuais, que são distribuídos a partir das suas características típicas em relação ao conteúdo temático, ao plano composicional e ao estilo. O modo oral não

pode ser visto como desestruturado em relação à complexidade e à estrutura do modo escrito.

Num panorama pedagógico, segundo Amor (2006), há vantagens em assumir uma perspectiva de abordagem do oral e do escrito de forma contrastiva, em que a autora destaca cinco traços distintivos: i) dependência contextual; ii) planificação, controle; iii) manobras de reforço e correção; iv) prescrições formais, normalização e v) distância que a autora representa esquematicamente da seguinte forma:

Quadro 2 – Traços distintivos do oral

ORAL		ESCRITO		
EFEMERIDADE	+	Dependência contextual	-	PERMANÊNCIA
	-	Planificação, controle	+	
	+	Manobras de reforço e correção	-	
	-	Prescrições formais, normalização	+	
	-	Distância	+	

Fonte: Amor (2006, p. 64)

Nessa visão da relação oralidade e escrita, pode-se afirmar que não há gêneros orais *versus* gêneros escritos, já que alguns estarão mais próximos à fala prototípica (conversa espontânea, por exemplo) e outros à escrita (sentença judicial, por exemplo), mas outros estarão “no meio” dessa linha imaginária. Isso ocorre com o bate-papo do WhatsApp, que pode ser um texto materializado de maneira escrita, mas que pode ter marcas típicas do discurso oral.

Ao nos atermos especificamente ao discurso falado, podemos destacar algumas características típicas. Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2011), as digressões, as interrupções e os marcadores discursivos são alguns desses elementos. Desse modo, ao interagirem, as pessoas não vão apenas dizer o que precisam e aguardar o turno do outro, havendo, na verdade, constantes interrupções, sobreposição de ideias, etc.

Da mesma maneira, algumas formas típicas são usadas na fala para conectar o texto, dando coesão ao dito. É o que ocorre com os marcadores discursivos, que vão perder seu sentido original para desempenharem novas funções. Isso ocorre, por exemplo, com o “aí”, que, em determinados contextos, não exerce papel de

adjunto adverbial de lugar, mas elemento de conexão, inclusive em textos escritos (SANTOS, 2003).

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2011), também é importante notar que, na fala, os interlocutores se observam e analisam uns aos outros. Isso é relevante, pois tal percepção está ligada à interação, visto que, ao notar um gesto ou uma alteração prosódica, o outro interlocutor pode alterar seu discurso ou reorganizar sua fala. Ou seja, tais elementos são relevantes para construção do processo inferencial.

Koch e Elias (2009) defendem que, mesmo em um contexto falado, podem ocorrer diferentes graus de coprodução, em que um domina mais os turnos do que outro. É o que ocorre, por exemplo, em uma aula, em que um professor tende a falar a maior parte do tempo. Mesmo nessa situação, porém, é preciso relativizar, posto que há aulas mais interativas do que outras.

O CONTEXTO BRASILEIRO

De acordo com Brun (2017), a perspectiva de um trabalho sistemático com a oralidade no Brasil passa a figurar como relevante na década de 1980 diante da realização dos projetos Norma Urbana Culta e Gramática do Português Falado, em que foram desenvolvidas diferentes pesquisas a partir de fenômenos linguísticos diversos. A partir desses estudos, ficou claro que a fala tem sua organização própria e que suas especificidades devem ser consideradas nas análises.

Nesse âmbito, muitos trabalhos foram desenvolvidos sob diferentes enfoques, sobretudo à luz da Sociolinguística Variacionista e da Análise da Conversação. A ampliação das discussões sobre oralidade possibilitou, ainda, elucidações relevantes sobre aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos e fomentou investigações posteriores que já partiram de descrições e análises ricas, bem estruturadas e delimitadas.

Tal menção é relevante, pois, para que a oralidade efetivamente seja pensada no ensino de línguas, é preciso que haja a observação, o mapeamento, a descrição, a análise e a sistematização das características linguísticas e discursivas dos textos falados. Nesse sentido, se não houvesse uma incursão teórica efetiva sobre o tema, as discussões sobre seu ensino não teriam efetivo delineamento, já que a pouca

dedicação ao estudo do texto falado muitas vezes era – e, em alguma medida, ainda é – um entrave diante de uma dedicação muito mais ampla dos estudos linguísticos ao material escrito.

Nas documentações oficiais para o ensino de línguas no Brasil, a oralidade passou a ser mais discutida diante da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na segunda metade da década de 1990, já que nesse documento é defendida a centralidade do texto como objeto de ensino, o que inclui o texto escrito e falado. Os PCNs são considerados um grande marco no diálogo das discussões linguísticas e pedagógicas, tendo em vista que fomentam muitos pontos relevantes já elucidados há anos pelas pesquisas, no entanto pouco conhecidos por muitos profissionais da área.

Diante disso, conseqüentemente, o contexto escolar brasileiro passou a observar mais a oralidade como aspecto a ser trabalhado pedagogicamente, mesmo que as incursões ainda fossem pouco sistemáticas. A dificuldade dos docentes muitas vezes estava atrelada a ideias cristalizadas pelo senso comum em relação ao tema: (a) a oralidade não precisa ser ensinada; (b) os alunos já sabem falar; (c) o papel da escola é trabalhar a escrita, etc.

Tais perspectivas têm implicações problemáticas, ao passo que, mesmo o aluno já sabendo falar, ele não domina todas as práticas discursivas relacionadas à modalidade oral. Nesse sentido, é preciso que sejam trabalhados gêneros textuais orais e características típicas da oralidade para que ele seja um produtor oral consciente. Dessa forma, é papel da escola trabalhá-la, tendo em vista que os alunos estarão inseridos contextualmente em situações que exigirão domínio de tais práticas.

Essa dificuldade também se relaciona a uma perspectiva grafocêntrica presente na sociedade e essencialmente centrada numa concepção de texto ainda muito restrita. Além disso, como aponta Marcuschi (2001), o conceito de língua também será determinante, visto que essa deve ser observada como viva, variável, mutável e cultural, social e historicamente situada.

Mesmo diante de algumas questões, foram desenvolvidos no Brasil trabalhos relevantes sobre a inserção da oralidade na sala de aula, dentre os quais se destaca Miranda (2016). Para a autora, a resistência escolar no tratamento do tema dificulta a transformação do oral em objeto de ensino, havendo a necessidade de objetivos

didáticos claros quanto a isso. A autora ainda constata uma insuficiência de materiais didáticos adequados e que contemplem as discussões estabelecidas na descrição do texto oral.

Miranda (2016) trabalhou com alunos inseridos no contexto escolar de Educação de Jovens e Adultos o gênero entrevista na modalidade oral e, para isso, recorreu aos pressupostos teóricos da Linguística de Texto, retomando os trabalhos desenvolvidos sobre oralidade e gêneros orais e ensino. Sua fundamentação ainda englobou os estudos do texto e da oralidade sob um enfoque discursivo por meio de uma revisão bem organizada e delimitada.

Em sua intervenção didática, Miranda (2016) explorou as características típicas desses textos e do gênero entrevista, o que possibilitou a observação do papel discursivo de repetições, pausas e outros recursos usados. Também solicitou que os alunos fizessem uma retextualização do texto, observando as especificidades das modalidades e considerando as suas complexidades.

Também destacamos as reflexões de Santos, Cruz e Antunes (2017), que defendem que a oralidade ainda é uma questão pouco abordada se comparada com a escrita. De acordo com os autores, a partir da análise feita por Cruz (2012) acerca dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2011, é possível dizer que as atividades focalizam a oralização de textos escritos e a resposta oral a perguntas de leitura.

Diante disso, os autores propõem algumas atividades por meio de uma entrevista televisiva do programa brasileiro *Marília Gabriela Entrevista*. Santos, Cruz e Antunes (2017) apresentam como estratégias de abordagem: a análise dos papéis sociais dos interlocutores, a discussão do objetivo da entrevista, a observação das marcas organizacionais do texto, o mapeamento das trocas de turno e a análise dos tópicos e subtópicos discursivos.

Já Negreiros e Boas (2017) destacam que o trabalho com a oralidade deve envolver toda a produção discursiva a partir de uma perspectiva multissemiótica. Para isso, podem ser seguidas algumas perspectivas: revisão dos cursos de Licenciatura em Letras; incentivo à qualificação dos professores; reelaboração de materiais didáticos; aplicação de metodologias adequadas ao trabalho com a oralidade; domínio de tecnologias que são suportes para gêneros orais; elaboração de projetos interdisciplinares focados na oralidade.

É preciso ressaltar, contudo, que, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (2017), documento de caráter normativo que determina as aprendizagens a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras, a oralidade passou a ser muito mais focalizada no ensino básico nos últimos anos. Isso tem ocorrido devido à oralidade não ser mais um tópico abordado, mas um eixo da Base, um assunto que está em diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola.

Com isso, novas pesquisas têm sido efetuadas a fim de investigar o tratamento da Base em relação ao tema de maneira detalhada e também da elaboração de novas estratégias didáticas a serem efetuadas por professores a fim de trazê-la para um lugar mais central. Isso se evidencia pelo trabalho de Angelo, Costa e Andrade (2021), em que são discutidos os princípios teóricos que fundamentam o documento.

Assim, podemos concluir que, no contexto brasileiro, os estudos sobre o texto oral e a oralidade começaram a ganhar destaque nas últimas décadas na pesquisa linguística e mais recentemente passaram a ser inseridos de maneira mais sistemática no ensino, o que ainda precisa ser refinado, sobretudo em relação à elaboração de materiais didáticos. Destacamos, ainda, que a publicação das diretrizes oficiais contribuiu muito para os avanços já realizados que fundamentam práticas voltadas para a oralidade na escola.

O CONTEXTO PORTUGUÊS

A proposta de olharmos para os panoramas português e brasileiro no que se refere ao ensino da oralidade leva-nos a tomar consciência de que a política educacional está relacionada com exigências contextuais e com o avanço das descobertas científicas que caracterizam cada período da História.

Relativamente ao domínio sobre o qual se debruça este texto, invoquemos as palavras de Amor (2006, p. 62), quando afirma que “o oral é, talvez, a zona do ensino-aprendizagem da língua materna – e, provavelmente, não só no caso do português – em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica.” A generalização apontada por Amor (2006) verifica-se também no que anteriormente foi referido para o Brasil. O paradigma grafocêntrico parece ter ocupado uma boa fatia do processo de ensino e aprendizagem português ao longo dos anos. O ensino da língua materna em

Portugal tem consistido essencialmente no treino da competência escrita e na reflexão metalinguística dessa competência, sendo que os exercícios propostos têm circulado, essencialmente, à volta da construção e da análise do texto escrito. Autores como Buescu *et al.*, (2014, 2015); Reis *et al.* (2009); Silva *et al.* (2016); Silva *et al.* (2011); Amor (2006) reforçam esta ideia afirmando que o trabalho explícito e intencional do oral em sala de aula é algo recente no ensino do português.

É já neste século, nestas duas últimas décadas, talvez aquelas que têm sido as mais auspiciosas para o ensino do português, que as orientações curriculares para o ensino da língua materna conferem à oralidade um estatuto relevante, verificando-se progressivamente, até aos dias de hoje, uma valorização deste domínio. Sustentaremos, assim, a nossa visão panorâmica sobre o ensino do oral baseando-nos na cronologia das orientações curriculares.

Os programas de 2009 vieram dar lugar aos programas que se encontravam em vigor desde 1991. Nestes programas de 1991, intitulados Organização curricular e Programas (para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos e Ensino Secundário), o peso que é conferido aos domínios do ouvir/falar é claramente inferior (Duarte *et al.*, 2008), embora os estes domínios surjam a par da escrita e da leitura.

Na preparação das orientações de 2009, houve a preocupação de considerar todo um trabalho que se tinha desenvolvido em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua. Assim, foram tidos em conta resultados de análises sobre as práticas pedagógicas, houve o cuidado de considerar os avanços metodológicos que a didática da língua foi conhecendo, bem como um processo de reflexão entretanto realizado no que se refere à matéria de organização curricular (Reis *et al.*, 2009)¹.

¹Entre os programas mais antigos, de 1991, e estes mais recentes, foram sendo produzidos documentos e realizados eventos num *continuum* que constituem referências de enquadramento dos programas em questão. Assim, em 2001 foi publicado, pelo Ministério da Educação, o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, que pretende definir quais são as “competências gerais” e as “competências específicas” estabelecidas para aquele nível de ensino. Desde 2006, entrou em curso o *Programa Nacional de Ensino do Português* destinado a aprofundar a formação de professores de Português, designadamente os professores do 1.º ciclo. Em 2007, e sob responsabilidade do Ministério da Educação, foi desenvolvido um *Plano Nacional de Leitura*, que pretende ser um contributo e fornecer orientações e objetivos acolhidos nestes programas, com especial incidência no 1.º e no 2.º ciclos. Em maio de 2007, decorreu, em Lisboa, uma *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* que deu lugar a intervenções qualificadas, a um amplo debate e a um conjunto de recomendações que foram publicadas e podem ser entendidas como ponto de partida para o trabalho com este programa. Em 2008, foi publicado o Dicionário

Na perspectiva do programa de Português de 2009, o domínio da oralidade é visto como igual em relação ao domínio escrito, uma vez que o documento se encontra organizado em torno das cinco competências específicas: compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua (Reis *et al.*, 2009). Naquilo que são os Fundamentos e os Conceitos-chave como linhas de orientação deste documento, o Programa clarifica o que entende pelas competências do oral. Considera que compreensão oral é “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória;” (Reis *et al.*, 2009, p. 16), no que se refere à competência da produção oral, esta é vista como

[...]a capacidade para produzir sequências fônicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Neste sentido, esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (REIS *et al.*, 2009, p. 16).

Verifica-se, assim, a distinção entre o que se considera recepção e produção, e é colocada relevância nas dimensões das competências linguístico-comunicativas do oral.

Subjaz ao documento a preocupação do princípio da progressão no ensino da oralidade, do saber que se alarga entre os diferentes níveis de ensino, apresentando consistentemente uma articulação entre as práticas de recepção e produção nos descritores de desempenho, aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer oralmente e que se encontram cruzados com os conteúdos do oral a serem trabalhados, propondo uma orientação da prática docente, visando à continuação do estudo deste domínio no ensino secundário.

Este documento faz referência aos gêneros, formais e informais, como suporte ou objeto de aprendizagem, na linha de Figueiredo (2011) que refere que não é possível o uso da língua desprovido de qualquer gênero de atividade metalinguística. O Programa considera que ensinar a língua oral não significa tão-só trabalhar a capacidade de fala, na generalidade, mas significa desenvolver o domínio dos

Terminológico, documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua. (Reis *et al.*, 2009: 4).

gêneros que apoiam a aprendizagem escolar do português e de outras áreas disciplinares e também os gêneros públicos no sentido mais amplo do termo. No entanto, nos conteúdos, o conceito de gênero tanto pode aparecer como gênero literário ou gênero discursivo (oral).

Mais tarde, como suporte de trabalho do professor em relação ao novo programa de português de 20092, é produzido um documento intitulado *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico – o oral* (Silva et al., 2011), editado pelo Ministério da Educação. Este documento é constituído por um conjunto de reflexões, sugestões de trabalho necessárias à consolidação de estratégias de treino do oral. O Guião de implementação apresenta os gêneros como instrumentos cuja apropriação levará os alunos a desenvolverem capacidades e competências linguísticas e discursivas adequadas a uma ação comunicativa numa determinada situação social localizada. Pretende-se, assim, que o ensino do oral tenha como perspetiva o funcionamento comunicativo e as suas condições de produção numa heterogeneidade de processos e produtos comunicativos.

Em 2014, é publicado o documento intitulado *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu et al. 2014) e em 2015 é publicado *Programas e Metas curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al. 2015) que vêm contrariar a tendência grafocêntrica que se vinha sentindo até então. A valorização que este novo documento faz da oralidade pressupõe que o professor de português seja capaz de trabalhar em aula explicitamente “estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” mas também que ajude o aluno a “construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade (...), através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma” (Buescu et al., 2015, p. 5).

A perspetiva mantém-se para o ensino secundário em que é pretendido que exista “focalização sobre os textos (orais ou escritos) ...” (Buescu et al. 2014, p. 5), salientando-se que para este nível de ensino “a aprendizagem do oral formal é determinante” (Buescu et al. 2014, p. 9). De acordo com estes textos, “o objetivo da

²Trabalho semelhante foi desenvolvido relativamente a outras competências específicas contempladas pelo *Novo Programa de Português*.

disciplina da língua portuguesa ou Português no Ensino Básico e Ensino Secundário é a melhoria da competência linguística” dos alunos (Buescu *et al.* 2014, p. 10).

Estas linhas orientadoras vão ao encontro de Figueiredo (2011) quando pressupõe que o ensino da oralidade deve corresponder a três cenários de abordagem: a competência comunicativa, linguística de texto e gramática da comunicação. A autora especifica um pouco mais e considera que o ensino do oral deve partir da gramática do discurso ou gramática da língua oral (Figueiredo, 2011), ao contrário do que tradicionalmente se entendia, deve-se, agora, reconhecer a riqueza das questões orais implicadas nas aulas de língua materna. A estes documentos fica subjacente a ideia de que o oral deve ser preconizado como objeto de aprendizagem e um fim em si mesmo.

Nesta linha de pensamento, e numa panorâmica de escopo didático, verifica-se que o trabalho a desenvolver com a oralidade deve ser, como afirma Cassany, Luna e Sanz (2000), um trabalho que assente no desenvolvimento de *microhabilidades* do oral como: reconhecer, selecionar, interpretar, antecipar, inferir e reter de forma a permitir que os alunos se apercebam de que há mecanismos cognitivos específicos envolvidos na produção e recepção do discurso oral que são (apenas) diferentes comparativamente com o discurso escrito. Percebe-se que progressivamente há a preocupação de encarar o ensino da oralidade deverá incidir sobre um trabalho explícito das competências do domínio oral.

Mais recentemente, vieram a público dois documentos de orientação curricular com base na planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem: O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (MARTINS, 2017) e As Aprendizagens Essenciais (AE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) que constituem uma redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (2001). São documentos que foram construídos com base e na sequência dos anteriores textos programáticos, implicando um trabalho de articulação entre as distintas competências para culminar no que é essencial o aluno aprender. O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (MARTINS, 2017), na dimensão Linguagens e Textos, prevê que o aluno seja capaz de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral (...)” (p. 21). As Aprendizagens Essenciais determinam os objetivos gerais da disciplina, referem ações estratégicas de ensino que devem ser encaradas como possibilidades

pedagógico-didáticas em vez de objetivos. No domínio da oralidade, a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento das seguintes competências para cada final de ciclo:

- 1.º ciclo (4.º ano) “competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (p. 3-4);

- 2.º ciclo (6.º ano) “competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor (um tema), informar, descrever, narrar, fazer apreciações (críticas) e argumentar (com base em factos);” (p. 3-4)

- 3.º ciclo (9.º ano) “competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor, explicar e argumentar em situações de discussão de diversos pontos de vista” (p. 3);

- Ensino secundário (12.º ano) “competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas;”).

Estes documentos preconizam que o ensino deve ser baseado em competências que levem, no caso da oralidade, o aluno a falar, a ouvir, a compreender, a intervir oralmente com fluência e segurança em contextos variados de comunicação, dos formais aos informais, no fundo, ser capaz de conhecer e refletir sobre a língua que usa.

Percebe-se que ao longo destes vinte anos, tem havido uma preocupação com o reforço, em contexto de sala de aula, do ensino formal do oral e da prática das capacidades de produção e compreensão orais. Com efeito, cabe à escola, cabe ao professor, proporcionar a possibilidade da aquisição, de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades orais que permitam aos alunos construir um perfil de falantes autónomos nas perspetivas multifuncional e multicultural da língua. No entanto, para que tal aconteça, é necessário que o corpo docente abandone o monologismo (AMOR, 2006), que caracteriza a interação pedagógica, para dar espaço ao aluno e permitir o alargamento do potencial comunicativo, como refere aquela expressão óbvia por todos conhecida: *aprende-se a falar falando*.

A constatação de que o oral veio progressivamente sendo valorizado e ganhando espaço na sala de aula, acarreta consigo consequências didáticas. O professor de português terá de ter o cuidado de planificar as suas aulas com atividades assentes em estratégias de compreensão e produção, nas mais variadas situações comunicativas de discurso oral, fazendo desaparecer a ideia mais antiga de que o oral se caracteriza pelo improvisado. Pretende-se, então, o estudo da interação verbal na sua forma discursiva em contexto de sala de aula, mas também, a prática dessa oralidade em situações bem definidas. No entanto, observa-se que a oralidade na sala de aula é muito diferente daquela que se pratica fora dela. Podemos até qualificá-la de *artificial*, dado que os papéis sociais desempenhados pelos professores e pelos alunos limitam, à partida, outro e qualquer tipo de relação que não seja a de ensino e aprendizagem. Papéis que são influenciados pelo próprio espaço onde a situação decorre: a sala de aula (SEBASTIÃO, 2007). Faltam estudos de carácter científico centrados na prática docente que nos permitam fazer uma caracterização mais precisa e abrangente.

Como defendem Duarte, Figueiredo e Veloso (2009), as propostas de trabalho oral proporcionadas aos alunos devem suscitar interesse e motivação pela aprendizagem da língua, para isso é preciso desenvolver no aluno o prazer em mexer nas peças que constituem a linguagem, conferindo ao aprendente a possibilidade de se exprimir com facilidade em diferentes domínios (Duarte, Figueiredo e Veloso, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, pretendemos traçar um breve panorama sobre o ponto da situação da oralidade nos contextos de ensino brasileiro e português. A partir dos cenários apresentados, reconhecemos que a oralidade é uma temática fértil a ser explorada e de grande relevância para o ensino em ambos os contextos nacionais. Isso pode ser visto pelos estudos já desenvolvidos academicamente nos dois países e pelas preconizações das diretrizes oficiais para ensino obrigatório que têm vindo a revelar uma maior preocupação com este domínio da língua.

No entanto, percebe-se que ainda não lhe foi dado o espaço que merece no contexto de sala de aula. As diretrizes curriculares e alguns estudos preveem um

trabalho mais efetivo com o oral, mas é sempre na figura do professor que recai a responsabilidade de levar a cabo esta tarefa que nem sempre é possível ou fácil de concretizar. Alguns caminhos possíveis para novos trabalhos são: estabelecimento de panoramas de pesquisa aprofundada em contexto de sala de aula, intervenções pedagógicas em contextos escolares, formação aos professores na área da didática do oral, revisão de materiais didáticos e propostas de sequências didáticas para o ensino.

Apesar de percebermos que diferentes respostas têm sido dadas para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, o debate relativo a “o quê” e “como” ensinar no domínio do oral ainda continuará.

REFERÊNCIAS

AMOR, E. **Didáctica do português: Fundamentos e metodologia**. Lisboa: Texto Editora, 2006.

ANGELO, C. M. P.; COSTA, L. T.; ANDRADE, S. Princípios para o ensino de oralidade na Base Nacional Comum Curricular. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 6, p. 1476, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; MEC/SEF, 1998.

BRUN, E. P. A oralidade no Ensino Médio: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n.1, p. 231-264, jan./jun, 2017.

BUESCU, H. C. *et al.* **Programa e metas curriculares de português: ensino secundário**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; DGIDC, 2014.

BUESCU, H. C. *et al.* **Programas e metas curriculares de português - ensino básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; DGIDC, 2015.

CALSAMIGLIA, H. B. El estudio del discurso oral. **Signos: Teoría y práctica de la educación**, [s. l.], v. 12, p. 18-28, jun. 1994.

CASSANY, D.; LUNA, M; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graò, 2000.

CRUZ, W. A. **Gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2012.

DUARTE, I. M., FIGUEIREDO, O.; VELOSO, J. (org). **A linguagem ao vivo: textos selecionados** de Maria da Graça L. Castro Pinto. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

DUARTE, R. *et al.* (coord.). **Programa da Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica**. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. *In*: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-27.

FIGUEIREDO, O. Da língua como sistema à fala: Ensino do modo geral. *In*: DUARTE, I.; FIGUEIREDO, O. (org.). **Português, língua e ensino**. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2011, p. 247-266.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, G. O. *et al.* (coord.). **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Aprendizagens Essenciais de Português - Ensino Básico - 1.º ciclo**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Aprendizagens Essenciais de Português - Ensino Básico - 2.º ciclo**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Aprendizagens Essenciais de Português - Ensino Básico - 3.º ciclo**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Aprendizagens essenciais de Português – Ensino Secundário**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo**. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais**. Lisboa: DEB- ME, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume I - 2º Ciclo**. Lisboa: M.E – DGEBS, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume II - 2º Ciclo**. Lisboa: M.E – DGEBS, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume I - 3º Ciclo**. Lisboa: M.E – DGEBS, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Básico – Organização Curricular e Programas, volume II - 3º Ciclo**. Lisboa: M.E – DGEBS, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

MIRANDA, H. C. **Gênero oral em sala de aula**: entrevista. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2016.

NEGREIROS, G.; BOAS, G. V. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 115-126, jan./jun. 2017.

REIS, C. *et al.* **Programas de português do ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

SANTOS, L. W. dos. **Articulação textual na literatura infantil e juvenil – (e, mas, aí, então)**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, L. W.; CASTANHEIRA, D. Linguística de Texto e referenciação: reflexões a respeito da escrita do surdo. *In*: FREITAS JUNIOR, R.; SOARES, L. A. A. S.; NASCIMENTO, J. P. S. N. (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 2, 2021, p. 118-130.

SANTOS, L. W.; CRUZ, W.; ANTUNES, V. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. **Revista Olhares e Trilhas**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 170-198, jul./dez., 2017.

SEBASTIÃO, I. Na Oralidade: A avaliar é que a gente (não) se entende! *In*: 7º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. **Actas [...]**, Coimbra: Associação de Professores de Português (APP), 2007. (p. 1-23).

SILVA, I L. L. da. *et al.* (coord.) **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral da Educação, 2016.

SILVA, F. *et al.* **Guião de implementação do programa do português do ensino básico: oral**. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

Sobre os autores**Dennis Castanheira**

Doutor em Língua Portuguesa, Mestre em Linguística e Graduado em Licenciatura em Letras (Português e Literaturas), com dignidade acadêmica Magna Cum Laude, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense, onde lidera projetos de pesquisa e extensão e atua, como docente e orientador, na Graduação e na Pós-Graduação Lato Sensu de Língua Portuguesa e de Língua Portuguesa para Estrangeiros. Atuou no ensino básico nos níveis Fundamental e Médio. É Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto e Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso & Gramática. Lidera a iniciativa didático-científica Educação com Rês do Chão, em parceria com Aline Menezes, do Colégio Pedro II. Suas áreas principais de atuação são Funcionalismo norte-americano, Linguística de Texto, Sociofuncionalismo e Ensino de língua portuguesa.

Isabel Sebastião

É investigadora de pós-doutoramento em linguística e ensino de línguas na Universidade do Porto, Portugal. É investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP) e desenvolve investigação sobre a aprendizagem da escrita/produção de texto e manuais de português. Obteve o doutoramento em 2013 (Universidade Nova de Lisboa), com a tese Interatividade entre a prática e a aprendizagem de estruturas discursivos-textuais na escolaridade obrigatória-Discurso Epistolar. É autora de artigos e capítulos acadêmicos e apresentações orais em diversos contextos acadêmicos nacionais e internacionais. Lecionou na Escola Superior de Educação e Comunicação do Instituto Politécnico da Universidade do Algarve e na Universidade Lumière Lyon 2, em França.