

O DISCURSO DE FUTUROS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE DIDÁTICA DA ORALIDADE EM CURSO DE FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO-PORTUGAL

Ewerton Ávila dos Anjos Luna¹
Cristina Manuela Sá²

RESUMO: O estudo objetivou compreender como ocorriam as representações de futuros profissionais de educação que atuarão com o ensino da língua portuguesa sobre a abordagem da didática da oralidade no seu processo de formação. A pesquisa está fundamentada nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004), Núñez Delgado (2002), Perrenoud (1988), Nonnon (1999), dentre outros. Trata-se de um estudo de caso, uma vez que investiga uma realidade individual: a formação dos futuros educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro, Portugal, em uma turma específica de Prática Pedagógica Supervisionada-A1 (PPS-A1). Os dados foram coletados através da aplicação de questionários e da produção de texto escrito (reflexão escrita individual). O *corpus* é, portanto, o discurso das estudantes em diferentes momentos do estudo. Os resultados apontam que grande foi a evolução das representações das estudantes quanto à sua formação em didática da oralidade.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial; didática de língua; ensino-aprendizagem da oralidade.

ABSTRACT: This study aimed to comprehend how occurred representations of future education professionals who will act with teaching of Portuguese language about the approach of didactic of orality in their process of formation. The research is based on Schneuwly and Dolz (2004), Núñez Delgado (2002), Perrenoud (1988), Nonnon (1999), among others. It is a case study, that is, an investigation of a particular reality: the formation of future infant educators and teachers of 1st Circle of Basic Teaching in Aveiro University, Portugal, in a specific classroom of Supervised Pedagogical Practice-A1. Data were collected through the application of questionnaires and written production (individual written reflection). *Corpus* is, thus, students' discourses in different moments from study. The results pointed that the evolution of students' representations was meaningful in relation to their formation in didactic of orality.

KEYWORDS: initial formation; didactic of language; teaching-learning of orality.

¹ Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB); membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL-UFPE).

² Professora do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (UA/Portugal); Doutora em Didática pela Universidade de Aveiro (UA); pesquisadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia da Formação de Formadores (CIDTFF/UA) e líder do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP/UA).

1. Introdução

Este artigo é parte de um estudo mais amplo desenvolvido na Universidade de Aveiro, em Portugal, como parte das atividades desenvolvidas através de Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PDSE/CAPES).

Partindo do pressuposto de que o eixo da oralidade é pouco contemplado ou abordado de forma pouco sistemática nas aulas de língua materna, o objetivo da pesquisa foi investigar as representações de futuros profissionais da educação sobre oralidade e seu ensino, e sobre a formação que tiveram no que se refere à temática do ensino-aprendizagem da oralidade. Neste artigo, é feito um recorte a partir do questionamento: Que representações evidenciam estudantes de curso de formação de profissionais da educação sobre a didática da oralidade em seu processo formativo?

Para refletir sobre esta questão, investigamos estudantes do Mestrado Profissionalizante em *Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico* da Universidade de Aveiro (Portugal). Trata-se, portanto, de uma pesquisa inserida no paradigma qualitativo, um estudo de caso que investiga uma realidade individual.

Os dados foram coletados através de questionários por meio da aplicação de fichas (Ficha 1 e Ficha 2) e da produção de texto escrito (reflexão escrita individual). Os sujeitos participantes da pesquisa eram, portanto, os futuros educadores de infância e/ou professores do 1º Ciclo do Ensino Básico inscritos em uma turma de Prática Pedagógica Supervisionada-A1 (PPS-A1), componente curricular em que a didática da oralidade é fruto de reflexão. Os instrumentos foram aplicados em momentos distintos: uma ficha no início do curso, antes do módulo de didática da oralidade (aulas em que a formadora fez exposições sobre a temática), e a outra ficha e a reflexão escrita individual após o módulo.

Para fundamentar o estudo, discutimos no tópico a seguir (2) sobre o ensino da oralidade, tanto no âmbito da escola quanto no da formação de professores, com base em Perrenoud (1988) e Nonnon (1999), dentre outros. Há ainda presença de pesquisas realizadas por brasileiros e portugueses como, respectivamente, o de Ávila, Nascimento e Gois (2012) e o de Pereira e Viana (2003). Em seguida (3), os dados são apresentados e analisados para, então, serem tecidas as considerações finais (4).

2. Ensino da oralidade na escola e na formação de professores

De acordo com Alarcão (2010, p.77), o processo de desenvolvimento da área de didática da língua “há que continuar a ‘construir-se’ pelo questionamento pertinente, pela teorização clarificadora, pela observação sistemática, pela intervenção sustentada e avaliada, pela intensificação da qualidade de potencial humano”. É com base neste pressuposto que discutimos, neste tópico, sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas sobre questões do ensino-aprendizagem da oralidade ao longo dos últimos anos, considerando, sobretudo, a realidade do Brasil e de Portugal.

Considerando a história da língua portuguesa enquanto disciplina curricular, lembramos a atenção que é atribuída ao ensino da escrita nas salas de aula de língua portuguesa (SOARES, 2002). No senso comum, ainda é postulado que a criança vai à escola para aprender a ler e escrever.

Não se trata de defender a ideia de que oralidade e escrita devam receber o mesmo tratamento no que se refere, por exemplo, a aspectos quantitativos (tempo de horas-aula). Pretendemos, antes, focar-nos nos aspetos qualitativos do processo de ensino/aprendizagem: Seleccionam-se competências a desenvolver? Há objetivos definidos? As atividades são planejadas (o que implica a seleção de estratégias)? Preveem-se formas de avaliar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas? Os professores dos centros de formação contemplam todas estas questões ao longo dos cursos em que lecionam?

Chamamos a atenção para o fato de que a escola visa à formação de cidadãos aptos a interagirem em práticas sociais diversificadas (REIS, 2009) e nestas se fazem presentes as duas modalidades. É por isso que defendemos a importância da didática da oralidade na formação docente. Portanto, os *orais*, a serem ensinados na escola, devem ser discutidos em termos de ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores, seja ela inicial ou contínua.

Destacamos o uso de “orais” (no plural), pois a oralidade possui múltiplas formas. Como afirma Schneuwly (2004), por exemplo, há pouca coisa em comum entre contar uma piada e ser o orador que representa um grupo numa situação formal. O mesmo autor (SCHNEUWLY, 2004, p. 17) refere ainda que, em situações de comunicação oral tão distanciadas uma da outra, “*os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as*

estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz de maneira diversa...”.

Outra questão que ressaltamos é o fato de ainda não existirem muitas pesquisas sobre o ensino dos orais (principalmente se compararmos com o ensino da escrita), embora existam contribuições para essa discussão em alguns trabalhos. Marcuschi (1997, 2001a, 2001b), Signorini (2001) e Rojo (2001), por exemplo, destacam a importância de conceber fala e escrita de forma não dicotômica, além de reforçarem que o uso da oralidade, inclusive na escola, deve ser entendido como prática social.

Schneuwly e Dolz (2004), apesar de terem em conta a natureza social da linguagem, lembram que a entrada do texto na escola como objeto de ensino gera um desdobramento que faz surgir a necessidade de didatização. Ao considerar essa didatização do gênero, há, muitas vezes, a necessidade da “ficcionalização” da situação interativa (SCHNEUWLY, 2004), que, em relação a textos orais, seria a representação, entre os interactantes, do momento e do espaço de interação, administrado pelas escolhas do grau de formalidade, das expressões faciais, dos elementos prosódicos, etc.

Entretanto, é comum entre os pesquisadores considerar que o trabalho com os textos orais, para formar usuários competentes de língua, deve ser pautado pelo uso e pela reflexão acerca de diferentes gêneros textuais, uma vez que, através deles, são contemplados aspectos relacionados com conteúdos, estruturas composicionais e elementos estilísticos, configurando, assim, uma abordagem que envolve aspectos linguístico-discursivos.

O fato é que, apesar dos avanços – sobretudo no plano teórico das reflexões sobre o ensino da oralidade – ainda são muitas as dificuldades que circundam essa prática. Perrenoud, em seu texto “*A propos de l’oral*”, em 1988, já destacava a importância de se pensar pedagogicamente sobre o trabalho de ensino e aprendizagem da oralidade na escola. Para além do caráter de denúncia e a fim de contribuir para o avanço das discussões, este autor (PERRENOUD, 1988) focou, em algumas proposições, aspectos que seria necessário superar:

- A presença do oral na sala de aula como forma de desenvolver outras competências (sobretudo relacionadas à escrita e à leitura);
- O fato de as pistas e indicações metodológicas relacionadas com o seu ensino/aprendizagem serem tendencialmente superficiais;

- A não avaliação do oral ou a pouca sistematização das práticas nela focadas;

- A formação lacunar dos professores, tanto em relação à didática quanto aos aspectos linguísticos, psicolinguísticos ou sociolinguísticos da oralidade.

A ideia do autor, portanto, é que algumas reflexões deixem de ser simbólicas e passem a ser práticas, tanto mais que, já nessa altura, documentos oficiais (ex.: *Maîtrise du français*) preconizavam o trabalho com a oralidade, mas não contemplavam questões importantes para a viabilização das práticas pedagógicas. Nas palavras do autor (PERRENOUD, 1988), os meios a utilizar no ensino/aprendizagem da oralidade serão, simultaneamente, simbólicos e práticos:

Ils seront symboliques: définition d'objectifs, affirmation régulière de l'importance de l'oral, volonté affichée des autorités, des méthodologues, des formateurs d'aller au-delà des intentions pieuses. Ils seront aussi pratiques: moyens d'évaluation et d'enseignement, formation des maîtres, recherche en didactique, observation des pratiques effectives (PERRENOUD, 1988, p. 2)³.

Para contemplar não apenas um modelo simbólico, mas também prático, Perrenoud (1988) apresenta algumas propostas para uma pedagogia do oral:

- Uma melhor definição dos objetivos do oral;
- A criação de modelos didáticos em sentido amplo;
- A sua fundamentação em concepções norteadoras;
- O desenvolvimento de modelos de avaliação;
- A preocupação com a formação inicial e contínua de professores, no que se refere aos conhecimentos de uma pedagogia do oral;
- A necessidade de fazer investigação sobre a língua oral e o seu ensino e aprendizagem.

Algumas das propostas apresentada por Perrenoud naquela época estão em fase de desenvolvimento atualmente. Por exemplo, a pesquisa sobre a língua oral faz parte de vários ramos da linguística como a Análise da Conversação e a Pragmática. Além disso, há pesquisadores que, sob diferentes perspectivas teóricas, investigam a língua oral, sobretudo a partir da relação fala-escrita.

³ “Eles serão simbólicos: definição dos objetivos, afirmação regular da importância da oral, vontade explícita das autoridades, dos metodólogos, dos formadores para ir além das boas intenções. Eles serão também práticos: meios de avaliação e de ensino, formação dos mestres, pesquisa em didática, observação das práticas efetivas.” (PERRENOUD, 1988, p. 2). (Tradução nossa).

No Brasil, são exemplos disso os que têm realizado trabalhos em diferentes linhas de pesquisa: no Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita, da Universidade Federal de Pernambuco (NELFE-UFPE); no Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (NURC), em Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre; no **Laboratório de Aquisição de Fala** e de Escrita da Universidade Federal de Paraíba (LAFE-UFPB).

Quanto à definição dos objetivos do ensino do oral, podemos citar as pesquisas desenvolvidas, por exemplo, por membros do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE), disponíveis em publicações como *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*, organizada por Leal & Gois (2012), onde são travados debates sobre o que é postulado em documentos oficiais, o tratamento pedagógico por livros didáticos e propostas de trabalhos com gêneros textuais diversificados como entrevista, notícias radiofônicas, lendas, exposição oral e seminário.

Em Portugal, podemos destacar, dentre outras: a pesquisa realizada, na Universidade do Minho, por Pereira & Viana (2003) intitulada *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*; o trabalho de Sim-Sim (1997) intitulado *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*; o estudo de Monteiro *et al.* (2013) intitulado *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório*.

Além dos estudos acadêmicos, podemos mencionar ainda a presença da oralidade nos documentos oficiais que regulamentam/regem/orientam as práticas dos profissionais de educação que ensinam em Português e que ensinam o Português. Em Portugal, destacamos a presença da oralidade:

- Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997);⁴
- Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009);⁵
- Nas *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Buescu *et al.*, 2013).

⁴ No ano letivo de 2015/16, entrarão em vigor novas *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, ainda em fase de discussão e recolha de pareceres.

⁵ No ano letivo de 2015/16, entrarão em vigor novos *Programas de Português para o Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, ainda em fase de discussão e recolha de pareceres.

Em relação à formação do professor, estudos levados a cabo tanto no Brasil como em Portugal têm mostrado a dificuldade dos docentes em realizar trabalhos didáticos com a oralidade e associado esse fato ao modo como é feita a formação dos futuros profissionais da educação na academia. Atestamos essa informação em Ávila, Nascimento e Gois (2012) e em Pereira e Viana (2003). Segundo estas últimas:

São muitos e alarmantes os relatos que nos chegam de um (aparentemente) cada vez maior número de alunos com problemas de linguagem oral (e, conseqüentemente, com dificuldades nas outras áreas curriculares): mostram articulação deficiente, incapacidade de construção morfo-sintáctica correcta e completa, vocabulário pobre, nível de linguagem inadequado, expressão pouco fluente, incapacidade de prestar atenção, etc, etc. Mas mais alarmante ainda é a incapacidade que os professores mostram em lidar com estas situações. Com efeito, os relatos destas situações evidenciam, acima de tudo, a falta de preparação dos professores para promover a oracia nas suas salas de aula: alguns confessam não saber o que fazer para melhorar as situações que descrevem; muitos, porém, desconhecem mesmo a obrigação de o fazerem – não conhecem as orientações oficiais ou qualquer estudo feito nesta área – e mais não fazem que ensinar a linguagem escrita e a matemática, tentando para tal manter os alunos calados (PEREIRA e VIANA, 2003, p.6-7).

Diante desse cenário, ressaltamos a necessidade de estudos que objetivem investigar como a questão da oralidade tem sido trabalhada nos cursos de formação inicial dos professores.

Sobre a formação continuada, nossa experiência como formadores no Brasil tem mostrado que o eixo da oralidade não é geralmente focado nos cursos, independentemente da sua natureza (como o é, por exemplo, a leitura). Quando a didática da oralidade é contemplada, isso acontece de forma muito breve em cursos de grande extensão. Como exemplo, podemos citar os relacionados com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), promovidos pelo Ministério da Educação brasileiro: Diversidade Textual (Plano de Ações Articuladas), ministrado pelo CEEL/UFPE para professores de vários municípios do Brasil; o GESTAR (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) ministrado por várias instituições federais em parceria com governos estaduais e municipais.

Além dos avanços e dificuldades relacionados ao trabalho com a oralidade na escola no que se refere a fatores pedagógicos, é importante destacar também os que se prendem com fatores técnicos. Segundo Nonnon (1999), não se pode falar em prática do oral sem mencionar algumas dificuldades de ordem material. Embora a autora contemple

a realidade francesa, podemos observar que esta realidade não se distancia de algumas das dificuldades de outros países como, por exemplo, o Brasil e Portugal.

Destes fatores de ordem técnica, podemos incluir, por exemplo, o tamanho dos grupos. Normalmente temos muitos alunos por sala, o que dificulta uma participação mais efetiva de todos e um acompanhamento mais individualizado por parte do professor. A propósito desta questão, Perrenoud (2000) sublinha a importância para o processo de ensino-aprendizagem de o professor administrar as situações-problema ao nível dos alunos, trabalhar a partir de suas representações, conceber os erros como possibilidades de aprendizagem, fornecer apoio integrado a alunos com grandes dificuldades e administrar conflitos interpessoais. No entanto, lembramos que tudo isso se torna muito difícil, quando não se tem condições ideais de trabalho. Como fazer um trabalho mais individualizado de desenvolvimento de competências relacionadas à escuta e à fala com muitos alunos em sala de aula?

Um segundo fator destacado é o tempo. Ainda é muito forte na cultura docente a falsa ideia de que dedicar espaço à oralidade ‘atrasa’ o trabalho a desenvolver na sala de aula. A tradição do estudo da gramática normativa desarticulada dos outros eixos de ensino do Português é uma explicação para isso. A consideração de que todos os eixos são importantes entra em contradição com o fato de as atividades de produção escrita serem normalmente relegadas para casa, as leituras de textos mais longos serem recomendadas para o tempo livre (em que o aluno não está com o professor) e as práticas de oralidade serem vistas como incentivo à indisciplina por parte dos alunos e, portanto, como uma possibilidade de dispersão, ocupando tempo que poderia ser destinado a um trabalho considerado efetivo (em muitos casos: a aula de gramática).

O terceiro e último fator de dificuldade citado por Nonnon (1999) relaciona-se com problemas técnicos que podem afetar as atividades de compreensão do oral. Como trabalhar uma canção, um filme, uma entrevista ou uma notícia, por exemplo, se na escola só existe um *data show* para todos ou se não há cabo para o DVD?

Não podemos esquecer que essa questão, ao longo do tempo, vem sendo minimizada em função dos investimentos em tecnologia da educação. Em Portugal, por exemplo, estes recursos não chegam a ser um grande problema para os profissionais da Educação. No Brasil, a título de ilustração, pode-se citar o governo do estado de Pernambuco que, em 2012, começou a distribuir um *data show* para cada sala de aula;

além disso, todos os alunos matriculados no primeiro e segundo anos do Ensino Médio (correspondente ao Ensino Secundário em Portugal) receberam *tablets*.

Destacamos, no entanto, que ações como esta devem estar associadas à formação do professor, já que de nada adianta disponibilizar novas tecnologias, se os docentes não souberem como utilizá-las a favor da construção do conhecimento na escola.

Embora não citado por Nonnon (1999), acrescentaríamos mais um fator à lista das dificuldades de ordem técnica, por se tratar de materiais: os livros didáticos de língua portuguesa. Cabe referir que este recurso em particular também pode suscitar dificuldades de ordem pedagógica, por envolver concepções de ensino (cf. SÁ & LIMA, 2015).

Apesar da evolução do espaço reservado à oralidade nos manuais didáticos, ainda se faz necessário maior reflexão no que toca a muitas coleções dos anos iniciais e finais do Ensino Básico. Isso é o que apontam diferentes pesquisas brasileiras sobre o trabalho com este eixo de ensino nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados por muitos professores no país.

Focando-se em coleções dos anos iniciais do Ensino Fundamental (correspondente aos cinco primeiros anos do Ensino Básico em Portugal) aprovadas com distinção (categoria de avaliação utilizada no PNLD 2004), Leal, Brandão e Lima (2012) destacaram que, apesar de, por um lado, apresentarem atividades que contemplavam a valorização de textos da tradição oral, a oralização do texto escrito, a variação linguística, as relações fala-escrita, por outro, a produção de gêneros orais e a compreensão e análise de textos orais eram pouco exploradas.

Ao analisar coleções destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (que vai do 6º ao 9º ano de escolaridade em Portugal) aprovadas em 2005, Magalhães (2007) faz comentários semelhantes aos acima referidos, mas ainda mais preocupantes, destacando que:

Os exercícios mais comuns apelam para a oralidade na abordagem da leitura em voz alta e da correção de exercícios em voz alta (corrigir o exercício oralmente), sem sequer recorrer aos gêneros orais ou à análise da língua falada. Nem mesmo no caso de oralização, recorre-se aos recursos prosódicos das apresentações, meros exercícios ‘disfarçados’, ‘mascarados’ de oralidade, que não dão suporte para treinar a fala pública, muito menos possibilitar ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (...) (MAGALHÃES, 2007, p. 138).

Quanto ao Ensino Médio do Brasil (correspondente ao Ensino Secundário de Portugal), o próprio Guia de Livros Didáticos do PLND 2012 (BRASIL, 2011) destaca

que, dentre as onze obras aprovadas, seis parecem conceber a oralidade como “atividade-meio” e não como “atividade-fim”⁶:

Conversas com os colegas, trocas de opiniões e discussões em sala de aula sobre um tema determinado são as sugestões mais recorrentes, deixando-se de lado os usos públicos e formais da oralidade. Na grande maioria dos casos, não há orientações específicas; em outras coleções, as instruções são genéricas, restritas ao indispensável para viabilizar o encaminhamento do trabalho com leitura, escrita ou conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2011, p. 21).

Uma explicação sobre o uso recorrente de atividades da oralidade que se limitam à conversa com o colega é dada por Cavalcante & Melo (2006), num estudo focado no Ensino Médio. Para as pesquisadoras (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 182), “(...) os autores de manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala”. Acrescentam, ainda, que: “muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade” (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 182).

Como podemos perceber, a partir dos estudos que contemplam tanto os materiais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, quanto os do Ensino Médio, apesar do espaço que vem ganhando a oralidade no livro didático, o trabalho é feito, muitas vezes, de forma tímida. E é por isso que concebemos esse fator como uma das dificuldades existentes para o trabalho em sala de aula com a oralidade.

3. Presença da didática da oralidade na formação acadêmica

De acordo com Núñez Delgado (2002), o professor, em geral, não tem tido formação suficiente para lidar em suas práticas docentes com os textos orais, isso porque ou o eixo da oralidade não é fortemente contemplado ou a formação é muito teórica. A estes fatores, acrescentaríamos, ainda, o fato da oralidade não ser concebida como objeto autônomo de ensino, conforme proposto por Dolz, Schneuwly e Haller (2004).

Na Ficha 1, pudemos coletar informações sobre a forma como as estudantes⁷ avaliavam a formação que tinham tido até aquele momento (Licenciatura em

⁶ Chamamos *atividades-meio* de oralidade aquelas de que a oralidade faz parte, mas o objetivo central é o desenvolvimento de competências em outros eixos (leitura, produção escrita ou gramática). Por outro lado, as *atividades-fim* são aquelas cujo propósito é desenvolver competências do próprio eixo da oralidade.

⁷ Para a garantia do anonimato dos participantes, foram utilizados códigos. As quatro estudantes de Prática Pedagógica Supervisionada-A1 são chamadas de A1, A2, A3 e A4. A docente responsável pela Unidade Curricular é, por nós referida, de formadora.

Educação Básica e 1º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico) sobre o ensino-aprendizagem da oralidade.

Todas afirmaram ter o tópico sido contemplado em diferentes unidades curriculares como: Aquisição e desenvolvimento da linguagem (A1, A2, A3 e A4), Linguística Portuguesa (A2, A3, A4), Didática da Língua (A2, A3, A4), Didática da Língua Portuguesa (A2, A3, A4), Literatura e Formação de Leitores (A3, A4) e Literatura para a Infância e Juventude (A3, A4).

Embora tivéssemos a consciência de que era muito possível que as estudantes não se recordassem de aspectos pontuais de suas formações (como, por exemplo, a leitura de textos sobre a didática da oralidade, seus títulos e autores), pareceu-nos ser importante fazer a pergunta. A2 e A4 não lembravam se haviam lido algum texto sobre esta temática, apesar de afirmarem que a didática da oralidade tinha sido contemplada em algumas Unidades Curriculares. A1 referiu-se à leitura de um texto de Inês Sim-Sim. A3 mencionou que tinha lido alguns textos no fórum sobre o tema *Transversalidade* e um outro documento de cujo título não se lembrava.

Relativamente à formação sobre ensino-aprendizagem da oralidade que tinham recebido, recolhemos as seguintes respostas:

- *“A oralidade esteve sempre presente na minha formação direta ou indirectamente. Confesso que não estou muito consciente dos momentos em que recebi uma formação sobre o ensino-aprendizagem da oralidade.”*(A1);
- *“Na minha opinião a aprendizagem teórica da oralidade foi bem transmitida porém acho que necessitávamos de mais alguns exemplos da parte prática da mesma (situações vividas, etc.)* (A2);
- *“Considero a formação que recebi sobre ensino-apz da oralidade importante e esclarecedora.”*(A3);
- *“A formação que recebi a este nível irá servir de suporte para o meu futuro profissional enquanto educadora/professora, bem como para a minha vida pessoal.”*(A4).

A interpretação dos resultados da análise das respostas dadas permite-nos afirmar que A1 avaliou positivamente a formação que teve na universidade e atribuiu a si a responsabilidade pelo fato de não ter consciência de quando a reflexão sobre a didática da oralidade tinha sido realmente realizada. No entanto, não podemos afirmar se se tratava realmente de um problema de dedicação da estudante, de falta de clareza da reflexão pontual sobre o tópico por parte do docente ou se este foi relacionado com outras discussões e, por isso, a aluna não percebeu.

A2 considerou que a temática tinha sido abordada teoricamente, mas não em termos práticos. Chamamos atenção para o fato da estudante não se ter referido à didática da oralidade. No entanto, devido à falta de clareza da resposta, surgem-nos várias dúvidas: i) ao usar a expressão “*aprendizagem teórica da oralidade*” estava a referir-se aos estudos focados em aspectos da fala (contribuições da Psicolinguística, da Análise da Conversação, da Teoria dos Atos de Fala, etc.) ou à teoria didática do ensino da modalidade? ii) a expressão “*exemplos da parte prática*” relaciona-se com a vivência de situações diversificadas de interação ou com práticas de ensino em torno da compreensão, produção e análise de textos orais? Enfim, uma possível compreensão do texto da estudante, à luz das respostas dadas pelas colegas que tiveram a mesma formação, é que avaliou bem as discussões teóricas sobre a fala e sobre a didática da oralidade, ao passo que as reflexões sobre as práticas docentes em torno da didática da oralidade poderiam ter sido mais exploradas.

A3 e A4 fizeram uma avaliação breve, mas consideraram positiva a formação sobre o ensino-aprendizagem da oralidade que tinham recebido. Ressaltamos, contudo, a possibilidade de não terem feito diferenciação entre os conhecimentos que tinham construído sobre a oralidade e os conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem da oralidade, ou seja, didática da oralidade, uma vez que se referiram à sua utilidade para a sua própria comunicação oral.

Acreditamos que o conhecimento sobre a oralidade é importante, tanto para vida profissional, quanto para a pessoal, mas que o conhecimento sobre a didática da oralidade é importante apenas para os profissionais da Educação.

Na Ficha 2, apresentamos também algumas perguntas sobre a formação das estudantes com o objetivo de investigar se documentos oficiais do ensino em Portugal – ou seja, textos reguladores como, por exemplo, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), *Programas de Português do Ensino Básico* (REIS, 2009) e *Metas Curriculares de Português* (BUESCU *et al.*, 2013) – tinham sido abordados em Unidades Curriculares cursadas. Isso porque, nos três documentos supracitados, as práticas de oralidade têm espaço garantido. Dessa forma, se esses documentos foram contemplados, questões de didática da oralidade provavelmente também o foram.

As quatro estudantes afirmaram terem tido acesso a textos reguladores publicados em Portugal em várias Unidades Curriculares – como Educação na primeira infância (segundo A1) – e nas que foi necessário elaborar planos de aula (segundo A2). Acrescentaram, ainda, que o acesso proporcionado no âmbito das unidades curriculares decorreu da iniciativa de professores. Excetuando A3, todas as demais apontaram que os documentos apresentados foram discutidos em sala enquanto objeto de reflexão, conforme ilustra o discurso de A3: *“foram discutidos e também utilizados para práticas intervencionais e trabalhos”* (A3).

Nas reflexões escritas individuais, o foco foi posto na contribuição do módulo sobre *Didática da oralidade*, vivenciado na PPS A1, para o reforço da formação neste domínio. De acordo com a A3, cujo discurso corroboramos, *“Uma das principais dificuldades que se enfrenta no trabalho com a oralidade, é a qualificação das pessoas responsáveis por organizar o processo de ensino e o conhecimento.”*

Como já vimos defendendo ao longo de nosso texto, para que a oralidade seja contemplada de forma sistemática e com objetivos definidos (de modo a desenvolver competências da própria oralidade ou da relação fala-escrita), é necessário que a reflexão sobre sua didática seja realizada nos cursos de formação de profissionais da educação. Essa consciência foi despertada em A3, podendo ser atestada quando a estudante ressalta: *“torna-se indispensável dar-lhe [à oralidade] a importância merecida, além de ser necessário preparar os professores para saberem trabalhar, da melhor maneira, esta temática”*.

Sobre o módulo de didática da oralidade de PPS A1, foi unânime a opinião de que, a partir dos estudos realizados na Unidade Curricular, a oralidade passou a ser um eixo de ensino do Português importante para as estudantes como futuras educadoras de infância e professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, como se pode depreender dos enunciados a seguir transcritos:

- *“A oralidade muitas vezes é vista como espontânea, informal e, por isso, é lhe dada pouca importância, sendo desvalorizada. Como futura profissional de educação foi importante refletir sobre o papel da oralidade na educação pré-escolar e no 1.º ciclo.”* (A1);
- *“(…) penso que a Didática da oralidade reforçou a minha formação neste domínio visto que agora dou mais importância a esta modalidade, adquiri conhecimentos que, no futuro, irei necessitar certamente. Concluo que a Oralidade é um modelo não menos importante que a escrita e que lhe devemos oferecer a importância merecida, melhorando os aspetos de ensino deste.”* (A2);
- *“Certamente quando exercer a minha atividade como professora será uma temática à qual darei mais relevo na sala de aula, pois considero fundamental os alunos saberem expressar-*

se oralmente, tanto a nível não formal, como a nível formal. Estou certa que se não tivesse tido a oportunidade de conhecer este módulo, não lhe daria a relevância que merece, não por falta de vontade mas sim por falta de conhecimento neste domínio.” (A3);

- *“(…) através do módulo sobre Didática da oralidade, pude ter conhecimento sobre como é feita a abordagem do ensino da mesma, se é ou não usual e ainda refletir sobre aquilo que me foi ensinado sobre a mesma no meu percurso escolar e académico. Neste momento, sou capaz de reconhecer os benefícios do ensino da oralidade no ensino pré-escolar e 1º ciclo e saber como deverei abordá-los em contexto de sala de aula.” (A4).*

Acreditamos que estas futuras profissionais de educação passarão a dar mais atenção à oralidade nas suas práticas de ensino por terem:

- Aprofundado a sua compreensão do que é a oralidade e do fato de que esta faz parte de um *continuum* que engloba a comunicação escrita;
- Tomado consciência
- Do esquecimento a que a escola tem votado este eixo da comunicação da escola ao longo dos anos,
- Da importância de contemplá-lo nas suas práticas didáticas,
- De aspetos que podem ser ensinados,
- Da necessidade de avaliação.

Apesar das estudantes terem afirmado, em momento inicial, que as temáticas da oralidade e da didática da oralidade tinham sido contempladas no seu processo de formação, observamos que o módulo de didática da oralidade em PPS A1 foi crucial para que um novo olhar fosse lançado sobre a questão. Isso fica evidente no discurso de todas as estudantes sobre a contribuição do módulo. O trecho seguinte é mais um exemplo disto:

O módulo sobre Didática da oralidade, para mim, foi um contributo muito importante na minha formação, pois ajudou-me a clarificar alguns conceitos, acerca dos quais nunca tinha refletido verdadeiramente, como por exemplo, o próprio conceito de oralidade e adquirir conhecimentos importantes para o meu futuro profissional (A3).

4. Considerações finais

Ressaltamos que grande foi a evolução das representações das estudantes quanto à sua formação em didática da oralidade. Embora, no início, A1, A2 e A4 considerassem positiva a formação que tinham recebido (apenas A2 pontuou que a temática tinha sido abordada teoricamente, mas não em termos práticos), no momento final, todas referiram a contribuição dada pelo módulo “Didática da oralidade”, trabalhado no âmbito da PPS A1, afirmando que:

- Tinham passado a valorizar um eixo do ensino da língua materna que até aí estava esquecido;

- Após as reflexões feitas neste contexto, dariam mais atenção ao trabalho com os textos orais em suas práticas de ensino futuras.

Acreditamos que a inserção da temática no curso, assim como outros fatores – tais quais o espaço dado à oralidade nos documentos oficiais, a realização de formação continuada para os já formados e a produção e distribuição de materiais didáticos – são relevantes para garantir maior espaço às práticas de ensino-aprendizagem de oralidade na aula de Português e melhorar a sua qualidade.

5. Referências

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação dos professores – reflexões sobre seu ensino. In: **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). São Paulo: Cortez, 2011, p.179-214.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensinando a oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma F.; GOIS, Siane (orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

GOIS, Siane. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.181-198. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p.125-158. LEAL, Telma F.; GOIS, Siane (orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MAGALHÃES, Tânia G. **Concepções de oralidade**: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. In: **Signótica**. v.9, n.1, jan./dez., 1997, p.119-145.

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

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar**. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1997.

MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda; MOREIRA, Emília; BASTOS, Alice.

Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, 26(2), 2013, p.111-138.

NONNON, Elisabeth. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. **Revue française de pédagogie**, n. 129. 1999. p.87-131.

NÚÑEZ DELGADO, Maria del Pilar. Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. **Lenguaje y Textos**, 19, 2002, p.161-199.

PEREIRA, I. S. P. & VIANA, F. L. **Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões**. 2003. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1cticaOralidade.pdf>

PERRENOUD, Philippe. **A propos de l'oral**. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 1988. Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html> Acesso: 03/01/2013.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REIS, C. (coord.). **Programas de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p.109-124.

_____; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SÁ, Cristina M. & LIMA, Hérica. **Transversalidade IV: contributos do manual de Português**. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 3. Aveiro: UA Editora, 2015.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-177.