



ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: UMA RELAÇÃO DESIGUAL NA ESCOLA

Ângela Balça¹

<http://orcid.org/0000-0002-4159-7718>

RESUMO

Neste artigo pretendemos refletir sobre a relação, na escola, entre distintos domínios da língua materna: oralidade, leitura e escrita. A relação entre estes três domínios privilegia o entendimento de que a oralidade estaria apenas ao serviço da aprendizagem da leitura e da escrita, relegando-se, para um segundo plano, o ensino e a aprendizagem destas competências do modo oral. Tendo como base os documentos curriculares oficiais portugueses e a literatura produzida sobre esta questão, os nossos objetivos, para este artigo, são compreender como os domínios da oralidade, da leitura e da escrita se articulam naqueles documentos e refletir sobre a necessidade e a urgência de se compreender que o ensino e a aprendizagem da oralidade carece de espaço, tempo e trabalho planificado, objetivo e eficaz, para que se promova o seu desenvolvimento nas crianças.

Palavras-chave: Oralidade; Leitura; Escrita; Escola.

ORALITY, READING AND WRITING: AN UNEQUAL RELATIONSHIP IN SCHOOL

ABSTRACT

In this article we intend to reflect on the relationship, at school, between different domains of the mother tongue: orality, reading and writing. The relationship between these three domains privileges the understanding that orality would only be at the service of learning to read and write, with the teaching and learning of these oral skills being relegated to a second level. Based on the official Portuguese curriculum documents and the literature produced on this issue, our objectives for this article are to understand how the domains of orality, reading and writing are articulated in those documents and to reflect on the need and urgency to understand that oral learning needs space, time, and planned, objective and effective work that promotes their development in children.

Keywords: Orality; Reading; Writing; School.

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA: UNA RELACIÓN DESIGUAL EN LA ESCUELA

RESUMEN

En este artículo pretendemos reflexionar sobre la relación, en la escuela, entre diferentes dominios de la lengua materna: oralidad, lectura y escritura. La relación entre estos tres dominios privilegia la comprensión de que la oralidad solo estaría al servicio de aprender a leer y escribir, quedando relegada a un segundo nivel la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades del modo oral. Basándonos en los documentos curriculares oficiales portugueses y en la literatura producida sobre este tema, nuestros objetivos para este artículo son comprender cómo los dominios de oralidad, lectura y escritura se articulan en esos documentos y reflexionar sobre la necesidad y urgencia de

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal (2005). É Professora Auxiliar na Universidade de Évora e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Literária, Formação de Leitores, Literatura Infantil e Juvenil, Ensino da Língua Materna. E-mail: <apb@uevora.pt>

comprender que el aprendizaje de la oralidade carece de espacio, tiempo y trabajo planificado, objetivo y eficaz que promueva su desarrollo en los niños.

Palabras-clave: Oralidad; Lectura; Escritura; Escuela.

I – Introdução

A importância da oralidade, da compreensão do oral e da expressão oral, na vida diária de todos os dias, na profissão docente e noutras áreas da sociedade, parece não ter encontrado ainda um verdadeiro eco na instituição escolar, apesar daquilo que os documentos curriculares oficiais preconizam para este domínio. Comunicar, falar em público, adequando a elocução ao contexto e aos interlocutores em presença, pode ser um real desafio para muitos indivíduos, presos em discursos orais coloquiais, familiares, que não servem outro tipo de finalidades.

O ensino e a aprendizagem da oralidade, o domínio de textos orais que se constituem como géneros públicos formais são fundamentais para um mais completo exercício de cidadania e têm de ser ensinados e aprendidos na escola, uma vez que encerram um outro tipo de complexidade, alheio e longe dos contextos privados de comunicação, por norma mais distendidos.

Todavia, não podemos esquecer que a aquisição e a aprendizagem da língua materna são constantes e que a língua materna se aprende e desenvolve como um todo, de modo holístico, num envolvimento entre todos os seus domínios, a oralidade, a leitura e a escrita. A aquisição e a aprendizagem da língua materna são progressivas no tempo e será fundamental conhecer as distintas realidades e fases do seu desenvolvimento nas crianças, para articular, integrar e promover estratégias pedagógico-didáticas entre os diversos anos de escolaridade.

Sendo assim, neste artigo, temos como objetivos compreender como os domínios da oralidade, da leitura e da escrita se articulam nos documentos curriculares oficiais, para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico (1º CEB)² e refletir sobre a necessidade e a urgência de se compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade não

² No sistema educativo em Portugal, o 1º ciclo do ensino básico abrange as crianças que têm sensivelmente entre 6 e 10 anos, dividindo-se entre o 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

podem estar apenas reféns da aprendizagem da leitura e da escrita, carecendo de um espaço, tempo e trabalho planejado, objetivo e eficaz que promova a sua evolução nas crianças.

II – A oralidade e a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita

Sendo a aquisição, a aprendizagem e o desenvolvimento da língua materna um fenómeno holístico, que decorre desde o nascimento até sensivelmente ao final da adolescência, o tempo passado na instituição escolar revela-se, deste modo, extraordinariamente importante para esta aprendizagem. Quando as crianças saem da educação pré-escolar, elas já são falantes competentes da sua língua e, na etapa seguinte da escolaridade, irão apenas aperfeiçoar o domínio da língua e aprender algumas estruturas gramaticais mais complexas, enriquecer o léxico e aprender regras pragmáticas dos contextos por onde irão circular.

Realmente acreditamos que o facto de as crianças, à entrada da escolaridade obrigatória, já serem falantes competentes da sua língua materna, acaba por determinar, mesmo que de modo inconsciente, o trabalho na sala de aula em redor do ensino e da aprendizagem da oralidade. Este trabalho fica, muitas vezes, secundarizado, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, aparecendo a oralidade apenas na sua estreita relação com aquelas competências do modo escrito.

Após esta primeira constatação, partimos do conceito de oracia, avançado por Pereira e Viana (2003, p.1), e consideramo-lo ao falarmos de textos orais e do desenvolvimento da competência da oralidade; sendo assim, oracia é:

a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade.

Estas investigadoras recordam-nos, ainda, que a linguagem oral é um complexo instrumento de comunicação e que o ser humano tem capacidades inatas para comunicar através da fala; já Viana e Ribeiro (2014) assinalam que, ao contrário da leitura e da escrita, a linguagem oral é adquirida naturalmente através da exposição à comunicação verbal e pelo envolvimento da criança em interações sociais.

Em Portugal, o documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (SILVA ET AL., 2016) consigna, dentro da Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Neste documento, chama-se a atenção do educador de infância para a comunicação oral, realçando-se a importância de se criar na sala um ambiente linguístico rico e estimulante, promotor de diferentes situações de comunicação e de um progressivo domínio da língua materna, por parte das crianças. Sendo assim, aposta-se num entendimento de que a língua materna é um instrumento de comunicação entre todos. O documento aponta também, com a mesma ênfase, para que se encare a língua materna como um objeto de reflexão, dada a importância que coloca na relação entre a linguagem oral e o desenvolvimento da consciência linguística, da emergência da consciência de palavra, da consciência sintática e da consciência fonológica.

Investigadoras como Viana e Ribeiro (2014), Alves Martins, Mata e Silva (2014) e Alves Martins (2019) consideram que há uma relação estreita, recíproca e interativa entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, para que a criança compreenda a lógica do princípio alfabético e as regras da conversão fonema-grafema, subjacentes à língua portuguesa, é necessário refletir, com a ajuda do adulto, sobre as relações que se estabelecem entre a linguagem oral e a linguagem escrita, percebendo que aquilo que se diz se pode ler e escrever. O papel do adulto é estimular a criança a refletir e a ultrapassar os desafios e os conflitos cognitivos que o pensar sobre a escrita lhe coloca, levantando hipóteses sobre o seu funcionamento e as suas características e encontrando respostas para as suas hipóteses. Estas mesmas investigadoras consideram o nível de consciência fonológica da criança como um bom preditor do sucesso posterior na aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta relação entre a oralidade, a leitura e a escrita está bem evidenciada nos documentos curriculares oficiais para o 1º CEB: as *Aprendizagens Essenciais – Português – 1º Ciclo do Ensino Básico* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Em termos formais, o documento apresenta o Domínio da Oralidade, da Leitura e da Escrita, estando, no 1º e no 2º ano de escolaridade, o Domínio da Leitura e da Escrita juntos. Estes dois anos de escolaridade, são assumidos, nestas diretrizes curriculares, como “um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão da linguagem escrita, nas vertentes da

leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 3). Este assumir de um *continuum* entre o 1º e o 2º ano, situando a ênfase na linguagem escrita e na sua estreita articulação com a linguagem oral, pretende, quanto a nós, colocar a tónica apenas na aprendizagem formal da leitura e da escrita, uma vez que é fundamental nesta aprendizagem o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, afigura-se-nos que este documento parece esquecer, em determinados momentos, por exemplo, que esta articulação entre a leitura/escrita e a oralidade pode fazer relegar, para um segundo plano, o trabalho em sala de aula sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade.

Neste documento das *Aprendizagens Essenciais*, o Domínio da Oralidade surge para os 4 anos de escolaridade, naturalmente sempre em progressão nas aprendizagens previstas e divide-se em Compreensão e Expressão. Se, no 1º e no 2º ano, se prevê que, na competência da oralidade, haja uma interação com as crianças tendo em conta o contexto e as diversas finalidades “(nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 4), já no 3º e no 4º ano, estas finalidades são mais exigentes “(nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 3). Este documento contém igualmente um conjunto de estratégias, na tentativa de orientar a prática pedagógica do docente, que visam auxiliar as crianças a desenvolver aquelas finalidades.

Muito embora os documentos curriculares oficiais deem destaque à oralidade, a nossa observação de aulas, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada dos nossos estudantes, e a literatura publicada na área revela-nos que o trabalho sobre a oralidade na sala de aula é reduzido. A título de exemplo, centramo-nos nas notas de campo e reflexões sobre práticas pedagógicas observadas por Sousa (2018). Sousa (2018) constatou, ao nível do 1º CEB, que a oralidade era planificada, não de modo intencional e refletido, mas porque assim era o modelo de planificação sugerido pelo manual escolar utilizado na sala; este docente percebeu ainda que a compreensão oral era trabalhada com as crianças com base na audição de textos do manual escolar; já a expressão oral não era uma competência explorada neste âmbito. Num outro contexto, agora de educação pré-escolar, Sousa (2018) percebeu que a

oralidade não era alvo de planificação, ficando apenas o seu trabalho adstrito a situações espontâneas de comunicação.

Deste modo, consideramos fundamental refletir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade, como uma competência a ser também fomentada autonomamente pela escola, uma vez que, a sua estreita relação com a leitura e a escrita, mas também a eventual dificuldade em registá-la e proceder à sua avaliação, parece enviar essa promoção para planos mais secundários.

III – O desenvolvimento e a aprendizagem da oralidade: compreensão do oral e expressão do oral

Neste ponto damos destaque à problemática da aprendizagem e do desenvolvimento da oralidade, pois como afirma Azevedo (2010, p. 18) “Falar e compreender aquilo que se diz constituem os pilares de um binómio sobre o qual assenta toda a comunicação e devem ser dimensões a trabalhar, com particular insistência, no contexto escolar.”.

Centramo-nos na “particular insistência” que este investigador considera ser fundamental no trabalho sobre as questões da oralidade na escola. Desde há longos anos que diversos investigadores convocam o nosso olhar para a ausência de um trabalho planeado, intencional, sistemático, efetivo sobre a oralidade (PINTO, 2010; MONTEIRO, VIANA, MOREIRA E BASTOS, 2013; COSTA-MACIEL E BILRO, 2018), afirmando Sá e Luna (2016, p. 9) que

Raramente se pensa na oralidade, não porque não se esteja consciente da sua existência, mas sim porque se considera que a sua aquisição e uso fluente é um dado adquirido quando a criança ingressa na Educação Pré-Escolar (...), pelo que a escola pouco terá a fazer neste domínio.

Deste modo, a instituição escolar esquece que o domínio da oralidade na língua materna é um fator de sucesso académico e profissional.

Apesar de haver uma complementaridade entre pensar, falar, ler e escrever, por questões metodológicas as diretrizes curriculares oficiais, quer para a educação pré-escolar, quer para o 1º CEB, consideram as competências do modo oral de forma autónoma. Sendo

assim, não esquecendo a importância da linguagem oral como um caminho fundamental para a leitura e para a escrita, investigadores como Pinto (2010), Monteiro, Viana, Moreira e Bastos (2013) ou Sá e Luna (2016) insistem na necessidade de os textos orais serem objeto autónomo de ensino, dado que existirá sempre uma passagem da oralidade familiar para uma oralidade mais formal, que naturalmente terá de ser trabalhada com a criança,

Um dos principais fatores que contribui para que os sujeitos acreditem que é impossível e desnecessário o desenvolvimento de competências e habilidades próprias do uso da oralidade é a atribuição do carácter exclusivamente “natural” e “espontâneo” a aquisição dos conhecimentos relativos aos gêneros textuais, especialmente aos gêneros orais. Isso porque, enquanto falantes, dominamos a modalidade oral da língua, em situações cotidianas, com habilidade e segurança. (COSTA-MACIEL E BILRO, 2018, p. 5)

Ao chegar à educação pré-escolar, a criança já traz consigo um longo caminho linguístico que começou logo em bebé, na família e na comunidade que a rodeia. A aquisição da linguagem oral inicia-se desde logo, com a conversa, com as verbalizações dos pais e com a resposta destes às vocalizações das crianças; estas comunicam também através do olhar, do choro, do sorriso, do movimento corporal, reagindo ao contacto físico, às expressões faciais, à entoação e à melodia da voz. De acordo com Augusto (2010, p. 56)

Olhar nos olhos, por exemplo, é uma condição da comunicação do bebé. Todos os momentos são propícios para isso: na hora de recebê-los no colo, ao início do dia; durante as refeições; ao longo das atividades; nas brincadeiras, etc. Observar as crianças, ouvir seus balbúrcios, assumindo uma atitude responsiva devem ser práticas da comunicação cotidiana dos professores desde os berçários.

A atitude do adulto é fundamental uma vez que, quando conversa com a criança, quando a interpela ou quando expande as suas frases, constitui-se como um interlocutor mais competente, apoiando e contribuindo para desenvolvimento da competência comunicativa da criança. Aliás Vygotski (1991) diz-nos que a aprendizagem ocorre em contextos sociais e que os interlocutores atuam tendo em conta a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, têm em atenção a diferença de desempenho entre o que as crianças conseguem fazer sozinhas e o que elas alcançam com o apoio de outros indivíduos: “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar sómente quando a

criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros.” (VYGOTSKI, 1991, p. 60).

Para que a criança possa comunicar necessita de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha a oportunidade também de o fazer. O ambiente que rodeia a criança tem de ser linguisticamente rico e estimulante, proporcionando-lhe desafios e experiências cada vez mais exigentes, pois a qualidade do contexto influencia a qualidade da aquisição e respetivo desenvolvimento da linguagem. Para aquelas crianças que vêm de contextos linguísticos, culturais e sociais mais frágeis, um ambiente educativo linguisticamente rico pode fazer toda a diferença no desenvolvimento da linguagem destas crianças.

O docente assume-se como o modelo linguístico, ou seja, tem um papel fundamental na atitude conversacional com a criança que passa por promover a interação, responder às suas necessidades comunicativas, criar ambientes linguísticos e comunicativos ricos e estimulantes na sua sala. Por outro lado, nestes ambientes terá de haver forçosamente tempo e espaço para a escuta, pois as crianças só comunicam se se sentirem escutadas, se sentirem interesse, motivação e prazer em comunicar e para isso a responsividade do adulto tem de permitir interações de qualidade, visto que, interagindo verbalmente, as crianças adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua,

a observação e a escuta atentas nos levam, como professoras, a acolher cada opinião, a refletir sobre os significados das vozes e dos gestos das crianças, e que, ao ouvi-las, podemos perceber caminhos apontados para seguirmos juntas, potencializando processos e propiciando um espaço maior de trocas, interações e aprendizagens. (UMBUZEIRO E MALAFAIA, 2018, s. p.)

Sendo assim, cabe ao docente, não perdendo de vista as crianças, pensar na aprendizagem e no desenvolvimento da oralidade e para isso delimitar objetivos, planificar estratégias e conceber formas de avaliação, não esquecendo que parte para a promoção de textos orais diversificados e mais formais; o docente deverá também aproveitar as situações espontâneas que ocorram na sala para auxiliar as crianças a aprenderem a escutar, a prestar e a gerir a sua atenção, a memorizar informação, a expressarem-se e a interagir verbalmente. Algumas destas situações espontâneas, quer para o desenvolvimento da compreensão do oral, quer da expressão oral, são comuns a muitas salas de jardim-de-infância e de 1º CEB: pedir às crianças para fazerem/darem pequenos recados; falar com as crianças à medida que

realizam alguma atividade; prestar atenção e ouvir a criança quando ela pede para falar; realizar jogos que exijam a atenção das crianças às regras enunciadas; conversar com as crianças sobre rotinas, situações e acontecimentos que sucederam em casa ou na sala.

Porém, como mencionámos anteriormente, o trabalho com a oralidade não pode reduzir-se a situações espontâneas,

mas deverá constituir-se como um momento de aula previamente planejado pelo professor, com espaço e tempo próprios, e tendo em vista o desenvolvimento de desempenhos cada vez mais complexos quer ao nível da compreensão quer da expressão. (PINTO, 2010, p. 16)

Para além destes aspetos, a escolha dos textos orais a trabalhar revela-se também muito importante; deverão ser textos autênticos, partilhados na íntegra, evitando-se os excertos, representativos das diversas interações comunicativas e presentes em distintos suportes como a rádio, a televisão ou os meios digitais, não esquecendo a própria voz.

O processo de escuta exige, deste modo, um trabalho sistemático com as crianças, pois coloca em ação prestar atenção e seguir a mensagem bem como extrair dela informação essencial; são considerados no processo de escuta elementos linguísticos, prosódicos e contextuais. Sá e Luna (2016) falam-nos da necessidade do trabalho para o fomento de ouvintes críticos, indivíduos que são capazes de compreender os textos orais e de construir sentidos de forma crítica. Estes investigadores chamam ainda a atenção para os conhecimentos e as estratégias de compreensão subjacentes ao processo de escuta. Assim o aluno terá de mobilizar, no processo de escuta, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e de organização textual; ao nível das estratégias de compreensão será necessário trabalhar com os alunos a realização de previsões e de inferências, o reconhecimento de propósitos comunicativos, a identificação das ideias principal e secundárias ou a monitorização da própria compreensão (SÁ E LUNA, 2016).

Para a promoção desta escuta crítica e ativa, Pinto (2010) e Sá e Luna (2016) propõem uma metodologia de trabalho em etapas que se interligam: a pré-escuta, a escuta e a pós-escuta. A pré-escuta é muito relevante para o processo de compreensão e nela os alunos podem definir os objetivos da escuta, antecipar o conteúdo do que vão ouvir mobilizando os seus conhecimentos e experiências, contextualizando o texto que vai ser escutado. Na escuta, o aluno identifica o tema do texto, confirma as suas hipóteses de antecipação e caminha para

a compreensão do sentido do texto, ativando a sua atenção e a sua memória. Na pós-escuta, espera-se que o aluno tenha acedido à compreensão do texto e à construção de sentidos que podem ser espelhados em múltiplas atividades. Ao docente cabe o papel de mediador, auxiliando os alunos no processo de escuta e na posterior discussão, questionamento e interpretação do texto.

O desenvolvimento e a aprendizagem da oralidade incluem ainda o trabalho sobre a expressão oral, isto é, possibilitar que os alunos sejam capazes de, num determinado contexto, comunicarem e interagirem verbalmente. Para isso é necessário o domínio das regras e dos usos da língua materna. Sá e Luna (2016) advogam a necessidade de uma escola dialógica, onde os alunos tenham tempo e espaço para a sua fala, sendo o docente um interlocutor que comunica com os seus alunos, que os interpela e que toma posição crítica e construtiva sobre as suas intervenções. Porém, para que os alunos falem e comuniquem haverá que estar atento a alguns aspetos convocados por Pinto (2010): o professor dá tempo aos alunos para pensar e organizar o seu discurso antes de qualquer intervenção?; o aluno tem na sua posse ferramentas e estratégias que o ajudam a ter um discurso organizado?; a organização da aula permite um efetivo trabalho sobre a oralidade?. Na verdade, é fundamental ensinar a falar na escola, levando os alunos a tomar consciência sobre o seu próprio discurso, decorrente das suas capacidades linguísticas e comunicativas e da seleção que delas faz, para que tenham um discurso planificado e adequado a determinado contexto.

Um possível modelo para o trabalho com a expressão oral, avançado por Pinto (2010), apresenta três etapas: planificar, selecionar, produzir. Na etapa do planificar, o aluno terá de planificar o seu discurso, pensando nos objetivos, no conteúdo, na situação, no destinatário e na forma do que vai dizer. Já a etapa da seleção implica que o aluno selecione as expressões adequadas para o seu discurso, tendo em conta todos os fatores que envolveu na etapa anterior da planificação. Por último, na etapa do produzir, o aluno terá de produzir o seu discurso de modo organizado, de forma fluente, respeitando o tema, adaptando-o à situação e ao seu destinatário. O professor tem aqui um papel muito importante não só criando as condições para o trabalho com a expressão oral, mas também auxiliando os alunos na produção de discursos cada vez mais ricos e elaborados.

O trabalho sobre a compreensão do oral e a expressão oral exige do professor a capacidade para a gestão do diálogo e das intervenções dos alunos, fomentando também o desenvolvimento da competência pragmática: saber usar frases para fazer pedidos, perguntas, dar ordens ou mesmo usar formas de delicadeza. Um dos aspetos mais referidos, mesmo nas diretrizes curriculares para a educação pré-escolar e para o 1º CEB, é o processo de *tomada de vez* ou *tomada de turno*. Iniciado já com os bebés, na comunicação em família, este é um processo de difícil aprendizagem, onde progressivamente as crianças serão capazes de pedir para intervir, de intervir na sua vez, de respeitar e ser capazes de ouvir as intervenções do outro. Nesta gestão do diálogo, cabe também ao professor colocar em prática outras estratégias, como sejam alimentar a conversa, lançando perguntas, desafios, pontos de vista - “disparadores de conversa” nas palavras de Augusto (2010, p. 60) -, providenciar *feedbacks*, expandir as ideias ou corrigir, sem comprometer a interação, a fala dos alunos, nos aspetos fonológicos, semânticos, sintáticos, prosódicos ou pragmáticos.

Dentre as atividades e estratégias para o trabalho para a promoção da compreensão do oral e da expressão oral, destacamos a audição/a narração de histórias ou a audição e o dizer/brincar com a poesia; alguns investigadores consideram que a poesia ou as formas poéticas de fundo tradicional (lengalengas, trava-línguas, cantigas de roda, canções de embalar) são muito importantes para o desenvolvimento da linguagem oral da criança, uma vez que, ao escutar estes textos líricos, a criança começa a tomar consciência da sua língua (AUGUSTO, 2010; VIANA E RIBEIRO, 2014); são de referir, ainda, estratégias que incluam o trabalho com outros textos orais, como a promoção de debates de temas e ideias, de exposições, partindo da audição de discursos, entrevistas ou reportagens.

A avaliação da compreensão do oral e da expressão oral, suportada em instrumentos (como grelhas de observação ou registos do conteúdo do discurso) e parâmetros definidos em função dos objetivos estabelecidos, deve ser de índole formativa e permitir a reorientação das estratégias de ensino e aprendizagem delineadas (SÁ E LUNA, 2016). Monteiro, Viana, Moreira e Bastos (2013) avançam que esta avaliação do discurso deverá contemplar, nas componentes da comunicação/interação, aspetos verbais (conhecimento do tema, domínio do vocabulário adequado, capacidade argumentativa ou clareza do discurso), paraverbais (expressividade, tom de voz ou pausas) e não-verbais (gestos, olhar, expressão

facial ou postura). Esta avaliação deverá ser feita não só pelo professor, mas também pelo próprio aluno e pelos colegas.

Deste modo pensamos que ficará claro que a “interação verbal resulta de uma aprendizagem, na medida em que tal como se aprende a ler e a escrever também se aprende a estruturar enunciados orais, socialmente reconhecidos e instituídos.” (MONTEIRO, VIANA, MOREIRA E BASTOS, 2013, p. 119). Para tal, a escola assume um papel principal, ao reservar para a competência da oralidade um lugar central, ao mesmo nível das outras competências, consagrando-lhe um espaço e um tempo para o seu ensino e aprendizagem autónomos.

Considerações finais

Oralidade, leitura e escrita são competências fundamentais para a aprendizagem da língua materna, para o domínio deste código, que permite a comunicação nos mais distintos contextos, nos mais diversos meios. A relação umbilical entre estas competências acaba por não ser equilibrada em contexto educativo. Dada a importância, na sociedade atual, da leitura e da escrita e dada a dificuldade de registar, perpetuar e avaliar a oralidade, esta última competência acaba, demasiadas vezes, esquecida, não sendo alvo de um trabalho autónomo e planificado em contexto de prática pedagógica. Os documentos curriculares oficiais atribuem-lhe um espaço próprio que parece não ser suficiente para que os docentes olhem efetivamente para ela.

Saber escutar, saber falar, saber comunicar são competências muito importantes num mundo onde a informação e a comunicação, analógica e digital, são omnipresentes. Dominar estas competências de modo adequado, com segurança, é um passaporte para o sucesso académico e profissional. A escola tem aqui uma palavra muito importante a dizer, preparando os estudantes para o futuro, para a sua vivência num mundo cada vez mais complexo e exigente, onde o domínio da oratória é fundamental.

Referências

ALVES MARTINS, M. A aprendizagem da leitura. In: VEIGA, F. et al. **Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico**. Lisboa: Climepsi, 2019. p. 373-406.

ALVES MARTINS, M.; MATA, L.; SILVA, C. Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. **Análise Psicológica**, Lisboa, vol. 32, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/841/pdf>> Acesso em: 11 Março 2021.

AUGUSTO, S. O. **A Linguagem Oral e as Crianças - Possibilidades de Trabalho na Educação Infantil**. In: PINHO, S. Z. et al. Caderno de Formação. Formação de Professores. Educação Infantil: Princípios e Fundamentos, vol.3. São Paulo: Cultura Académica, 2010, p. 52-64.

AZEVEDO, F. **Metodologia da Língua Portuguesa**. Luanda/Maputo: Plural Editores, 2010.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. **O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica**. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e165712.pdf>> Acesso em: 12 Março 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais**. Português. 1º Ciclo do Ensino Básico. 2018. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>> Acesso em: 09 Março 2021.

MONTEIRO, C.; VIANA, F.; MOREIRA, E; BASTOS, A. Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol.26, 2013. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3248/2622>> Acesso em: 12 Março 2021.

PEREIRA, I.; VIANA, F. L. **Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico** – algumas reflexões. 2003. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1cticaOralidade.pdf>> Acesso em: 10 Março 2021.

PINTO, M. O. Desenvolver competências do oral no 1.º CEB. In: SOUSA, O.; CARDOSO, A., **Desenvolver competências em língua**: percursos didáticos. Lisboa: Colibri/CIEE, 2010, p. 15-32.

SÁ, C. M.; LUNA, E. **Transversalidade V**: desenvolvimento da oralidade. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016.

SILVA, I. L. et al. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.

SOUSA, P. M. **Notas de Campo**. (Material não publicado), 2018.

UMBUZEIRO, A. L. S.; MALAFAIA, R. Da escuta das crianças à intencionalidade do planeamento na educação infantil. In: Ostetto, L. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus Editora, 2018. s.p.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. **Falar, ler e escrever**. Propostas integradoras para jardim de infância. Carnaxide: Santillana, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

Revisão gramatical realizada pela própria autora.

RECEBIDO 02 DE MAIO DE 2021.

APROVADO 10 DE AGOSTO DE 2021.