Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1° Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões

Iris Susana Pires Pereira[*]
Fernanda Leopoldina Viana[**]
Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho
iris@iec.uminho.pt
fviana@iec.uminho.pt

Ao longo desta comunicação apresentaremos algumas reflexões sobre o conceito de *oracia*, sobre a importância e a forma da sua promoção em contexto escolar e sobre a sua visibilidade nas orientações curriculares oficiais. O nosso principal objectivo é o de sublinhar a necessidade de promover um maior interesse investigativo e uma sensibilização dos professores para a promoção adequada desta capacidade linguística.

1. O conceito de *oracia* e a importância da sua promoção.

Temos assistido nos últimos anos a uma crescente preocupação com o ensino da Língua Portuguesa nos níveis básicos de escolaridade, tendo, neste contexto, a leitura e a escrita sido alvo de particular atenção por parte de toda a comunidade educativa. Provas deste interesse são a introdução e (quase) generalização da palavra *literacia* e das expressões *literacia em leitura* e *literacia em escrita*, bem como as recorrentes avaliações nacionais e internacionais do nível de literacia dos estudantes portugueses. *Literacia,* tal como definida no estudo PISA, um dos últimos estudos realizados, é a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (M.E., 2001a).

Todavia, não é na noção de *literacia* que nos detemos neste texto, mas sim num conceito próximo: o de *oracia*, cuja definição, partindo daquela acima, fixaremos, para os interesses deste texto, como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os "textos orais", de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios

[*] Iris Susana Pires Pereira é mestre em Linguística e Didáctica do Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e é Assistente do Instituto de Estudos da Universidade do Minho, onde lecciona disciplinas no âmbito da Aquisição, Desenvolvimento da Linguagem e da Didáctida da Leitura e da Escrita.

[**] Fernanda Leopoldina Parente Viana é doutorada em Psicologia pela Universidade do Minho, e é Professora Auxiliar do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, onde lecciona disciplinas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Linguagem.

conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Ou, dito de uma forma mais simples, é a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente. Desta feita, e à semelhança do que acontece com a *literacia*, poder-se-á falar de *oracia em compreensão* e de *oracia em produção*, englobando a primeira o saber ouvir e a segunda o saber falar. Saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade; saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação (Cox, 1991:127).

Diversas referências têm surgido na literatura ressaltando a importância da promoção da *oracia*. Cox (*op. cit*.: p. 125) refere que *talk is (...) now widely recognised as promoting and embodying a range of skills and competence (...) that are central to children's overall language development*. O mesmo autor também refere que da competência oral depende a aprendizagem e a avaliação de todas as restantes capacidades escolares, quer se trate de matemática ou de qualquer outra disciplina; e que da proficiência na oralidade depende a interacção com os demais falantes de uma comunidade e, logo, a realização profissional de cada um. Salienta ainda que há muitas outras áreas da vida social adulta em que os alunos necessitarão de uma competência oral sofisticada, como situações de comunicação proporcionadas pela televisão, rádio, cinema, que oferecem informação que os cidadãos têm de saber analisar da melhor maneira; situações em que, pela comunicação oral, se compra e vende, se procura informação ou se reclama, em que se testemunha ou representa outrém, etc, etc. Enfim, são inúmeras e de extrema importância as situações da vida quotidiana em que saber ouvir e saber falar são capacidades fundamentais. Assim sendo, a promoção da *oracia* é, para este autor, uma das grandes preocupações escolares hoje em dia.

2. A linguagem oral e o papel do meio escolar na promoção desse instrumento de comunicação

A linguagem oral é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem para dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento. Na produção e na compreensão dos enunciados verbais, cada falante activa uma competência gramatical, que mais não é que um número finito de regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas, que são conhecidas apenas intuitivamente e que são adquiridas com base numa capacidade inata; uma competência lexical, que inclui o conhecimento da forma e dos significados das palavras, tal como convencionados na sua comunidade linguística; e ainda uma competência pragmática, que diz respeito ao conhecimento das normas de uso desse conhecimento linguístico, formas de tratamento, níveis de linguagem adequados ao contexto e às finalidades da comunicação, etc.

O processo de aquisição da linguagem oral é, como facilmente se intui, complexo e moroso. Apesar de a língua materna estar basicamente dominada aos 3 anos – quer ao nível

gramatical, quer ao nível pragmático, para não falar do lexical[1]-, permitindo que uma criança seja um interlocutor atento, interessado e participativo, ela ainda não é um ouvinte nem um locutor proficiente. Sabe-se hoje em dia que, aos 6 anos, quando se inicia a escolaridade básica, há aspectos da gramática da língua materna cujo domínio as crianças estão ainda a adquirir ou a ultimar. Algumas investigações em Portugal mostraram que algumas construções sintácticas, tais como relativas e passivas, podem não ser compreendidas (e, consequentemente, não usadas) por crianças de 8 ou 9 anos (vejam-se os estudos de Vasconcelos (1991) e de Sim-Sim (1997)). Além disso, nesse momento da vida de uma criança, a competência pragmática ainda não está totalmente dominada: em situação normal, uma criança de 6 anos dificilmente analisa e retém toda a informação constante de um debate ou consegue, ela própria, estruturar uma exposição: tem, portanto, muito para aprender.

Se aos dados obtidos pelas investigações de campo como as acima referidas se acrescentar o reconhecimento teórico da importância que o contacto linguístico tem na promoção da oralidade, e ainda se se for consciente de que o ambiente familiar de muitas crianças lhes proporciona acesso a um registo informal muito restrito, conclui-se facilmente que a escola, enquanto peça-chave no ambiente linguístico de todas as crianças, herda também muitas responsabilidades ao nível da preparação da *oracia* dos seus alunos.

Nos níveis iniciais de escolaridade, a promoção da *oracia* é, portanto, particularmente importante, dado que todas os saberes linguísticos acima referidos (gramatical, lexical e pragmático) necessitam de um trabalho sistemático. Como promovê-la? A citação com que Cox (*op. cit:idem*) abre o capítulo em que defende a integração da capacidade de *speaking and listening* no currículo inglês é extraordinariamente elucidativa a este respeito: *where children are given the responsibility they are placed in situations where it becomes important for them to communicate - to discuss, to negotiate, to converse - with their fellows, with the staff, with other adults. And of necessity* oracy *grows: it is to be taught by the creation of many and varied circumstances to which both speech and listening are the natural responses* (Andrew Wilkinson, Spoken English, Educational Review, 1985. Sublinhado nosso).

3. O reconhecimento da linguagem oral como competência essencial no currículo de Língua Portuguesa na escolaridade básica.

A emergência e consolidação curricular das capacidades linguísticas orais que se verificou em Portugal decorre, muito certamente, da valorização que, nos últimos tempos, lhes tem sido dada nos quadros teóricos de referência a nível internacional. Por exemplo, em 1985, o governo inglês, através de um documento intitulado *Better Schools*, chamava a atenção para a

[1] Sobre este assunto, veja-se, por exemplo, Villiers & Villiers (1980), Pinker (1994); Sim-Sim (1997) e (1998).

necessidade de se reconsiderarem as técnicas tradicionais de ensino, encorajando a promoção do desenvolvimento de capacidades orais (cf. Cox, *op. cit.*).

Nos programas para o 1º ciclo da escolaridade básica, instituídos em 1990 e ainda em vigor em Portugal, os domínios de operacionalização definidos para a disciplina de Língua Portuguesa são o domínio da comunicação oral, o da comunicação escrita e o do funcionamento da língua. Ao instituir o domínio da comunicação oral, este texto "torna visível um entendimento da comunicação oral como prática passível de aprendizagens escolares (Castro, R. V., 1995: 219) e estabelece explicitamente, como objectivos gerais para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral nas vertentes produtiva, receptiva e atitudinal (Castro, *op.cit*:219-220):

> Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza.
> Desenvolver a capacidade de retenção de informação oral.
> Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral (ME, 1990: 97-98).

A emergência do modo oral no âmbito curricular do 1º ciclo não foi, em nossa opinião, conseguida da melhor forma. Repare-se que os primeiros dois objectivos focalizam o (inter)locutor de uma forma descontextualizada e "desintencionalizada" no processo comunicativo, transparecendo, por isso, uma visão redutora do acto de comunicação oral e, por conseguinte, do seu ensino no 1º ciclo[2]. É apenas na lista das actividades sugeridas que se supre esta lacuna, sugerindo-se que o aluno seja levado a experimentar situações orais em que tenha de considerar o texto e o contexto num acto de comunicação oral e a exprimir diversos objectivos comunicativos.

A publicação, pelo Ministério da Educação, do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, em 2001, acabou por trazer diversas alterações, a nosso ver significativas, ao quadro oficial estabelecido em 1990. Assim, institui-se a 'compreensão do oral' como competência independente da 'expressão oral', aparecendo estas como competências específicas da Língua Portuguesa ao lado das de leitura, escrita e conhecimento explícito. Cada uma recebe metas de desenvolvimento explícitas, sendo igualmente especificadas as capacidades e conhecimentos que se espera que as crianças atinjam em cada ciclo de escolaridade.

Para o 1º Ciclo, estabelece-se, como objectivos de desenvolvimento do modo oral, o "alargamento da compreensão a diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão" e "o alargamento da expressão oral em Português padrão" (ME, 2001b:33-34). Aqui ressalta, desde logo, a preocupação central com o Português padrão e apenas secundariamente

[2] Todavia, os objectivos para o 2º ciclo de escolaridade explicitam estes aspectos. Veja-se R.V.Casto: *Op. cit*.: 219-220.

com as suas variedades. Este facto é interessante, já que nos deixa perceber claramente a política escolar de *oracia* vigente no nosso país: valoriza-se o (re)conhecimento e a re-produção oral da variedade padrão, e apenas o (re)conhecimento das variedades, cuja re-produção, no entanto, não é estabelecida para o contexto escolar[3]. Trata-se, por conseguinte, de padronizar a linguagem oral e de, simultaneamente, promover atitudes de tolerância cultural para com as variedades. Desta forma, o objectivo de âmbito atitudinal definido em 1990 (*Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral*) é substituído por outra preocupação atitudinal latente nas formulações de cada uma das capacidades referidas [4].

Ainda para este ciclo de escolaridade, especificam-se, como capacidades centrais a adquirir pelos alunos, a de "extrair e reter a informação essencial de discursos (…)" e a de "se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo" (*op. cit* :idem). Relativamente à formulação de 1990, este documento fixa, em nosso entender, uma concepção muito mais equilibrada do acto de comunicação oral a trabalhar na escola, já que se refere a necessidade de os alunos, enquanto sujeitos dotados de intenção, desenvolverem capacidades de produção de textos orais e de desenvolverem os mecanismos próprios de processamento oral.

Igualmente inovadora, por parte do documento de 2001, é a explicitação dos conhecimentos próprios que cada uma das capacidades referidas exige. Assim, especifica-se que, para que sejam capazes de entender os objectivos comunicativos ou de se expressar numa situação oral, os alunos devem adquirir vocabulário e gramática completa, bem como conhecimentos de outros aspectos linguísticos e não linguísticos.

Em geral, a redefinição curricular, verificada em 2001, das capacidades envolvidas na *oracia* reflecte uma preocupação de que todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento oral, seja o amadurecimento da competência gramatical, seja o amadurecimento da capacidade pragmática, seja ainda o conhecimento lexical, sejam trabalhados em contexto escolar logo a partir do 1º ciclo. A nosso ver, a formulação de 2001 institui em definitivo a *oracia* como conteúdo escolar no ensino básico.

4. A oralidade nas orientações curriculares para o nível pré-escolar

A preocupação com a capacidade de expressão oral no nível pré-escolar oficializou-se em 1997, com a publicação, pelo Ministério da Educação, das *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Nesse texto, a preocupação com a linguagem oral, em todos os domínios

---

[3] Para uma exposição detalhada das razões para o estabelecimento do acesso ao Português padrão como objectivo central de trabalho na escola, veja-se Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 36-37.

[4] Não se tratando do lugar para reflectir sobre a valorização escolar do Português padrão, saliente-se que, noutros países, a introdução curricular de referências semelhantes tem sido muito polémica. Veja-se Cox (1991), em que se descreve o complexo processo da recente introdução do *Standard English* no currículo da Língua Inglesa.

acima referidos, isto é, gramatical, lexical e pragmático, é central, estando igualmente explícita a função que o meio linguístico e, em particular, o educador de infância, desempenham na promoção da oralidade no jardim de infância e o modo como o levar a cabo. Estabelece-se, por exemplo, que *a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar* (ME, 1997: 66); *é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação* (*op. cit.*:67); *facilitam a clareza de articulação* (*idem*:*ibidem*); *as interacções proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (…) levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas* (*idem*.: 67-68).

Na verdade, outra coisa não seria de esperar para o nível pré-escolar, já que, como vimos antes, a aquisição e desenvolvimento da linguagem é uma das conquistas centrais das crianças no período que antecede a sua entrada para o ensino formal.

5. A necessidade de sensibilização para a promoção da *oracia* no contexto escolar

Como escrevíamos antes, a escola não é apenas lugar de promoção da aprendizagem da vertente escrita da linguagem: é, porque tem de o ser, lugar de desenvolvimento da linguagem oral. Mas o reconhecimento da importância da promoção da comunicação oral, o conhecimento da forma como se desenvolve e a emergência curricular da *oracia* como capacidade linguística a desenvolver não garantem, no entanto, a sua efectiva e eficiente realização em contexto escolar.

Cox (*op. cit.: idem*) refere que a necessidade da valorização da *oracia* nas escolas inglesas decorreu de um quadro em que, nas escolas primárias, predominavam os exercícios de *literacia* e de *numeracia*, as tarefas dirigidas pelo professor, dando-se muito pouca oportunidade de discussão oral. Por seu turno, Louise Poulson escreve que *speaking and listening have come to be accepted as aspects of English which have an importance equal to reading and writing (…). Although many schools, both primary and secondary, subscribe to the importance of talk in learning, particularly in policy documents, many still have a long way to go for developing consistent opportunities for children to develop speaking and listening in the classroom* (Poulson, 1998: 94). A situação da *oracia* nas escolas portuguesas não é diferente.

São muitos e alarmantes os relatos que nos chegam de um (aparentemente) cada vez maior número de alunos com problemas de linguagem oral (e, consequentemente, 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. E o mais estranho é que há quem consiga…

Quanto ao nível pré-escolar e pelo que nos tem sido possível observar, as orientações curriculares têm tido bastante impacto na construção das práticas pedagógicas: existe uma preocupação crescente por promover a oralidade dos mais pequenos, a par da preocupação já muito generalizada de promover, nesse nível de ensino, a *literacia* emergente.

Todavia, muitos educadores de infância não sabem ainda como operacionalizar essas orientações porque lhes falta o conhecimento teórico sobre o racional que as enforma, conhecimento esse que certamente contribuiria para a criação de estratégias cada vez mais adequadas aos fins pretendidos. Também o conhecimento de instrumentos de diagnóstico do nível de *oracia* dos seus alunos lhes permitiria actuar sobretudo em casos de desajuste grave, podendo contribuir, no momento certo, para sanar dificuldades que, de outra forma, se agravarão de forma (quem sabe) irremediável. Num dos estudos realizados por uma de nós (Viana: no prelo), adverte-se precisamente para o facto de, em salas de jardim de infância em que foi aplicado o teste T.I.C.L. (Teste de Identificação de Competência Linguísticas), ter sido evidente que muito ficava por fazer ao nível da oralidade, não porque os educadores de infância fossem negligentes, mas simplesmente porque não identificavam desvios graves em relação aos padrões normais de desenvolvimento linguístico. Nesse documento é dito que *em temos dos resultados obtidos salientamos o facto de, numa mesma faixa etária, termos encontrado crianças que, sem qualquer referenciação, apresentavam resultados francamente abaixo do nível esperado em função da idade. Em algumas salas de Jardim de Infância praticamente todas as crianças apresentavam um desempenho extremamente pobre, sem que tal tivesse constituído preocupação acrescida em termos de orientação pedagógica. Lembrando que foram excluídas da nossa amostra as crianças referenciadas como apresentado problemas de desenvolvimento, os resultados apontam para uma sub-valorização de algumas dificuldades evidenciadas pelas crianças. Na aplicação do T.I.C.L. foi evidente a necessidade de, para além de os Educadores de Infância terem bem presentes os parâmetros "normais" das aquisições linguísticas, serem disponibilizados instrumentos que, de uma forma relativamente rápida, contribuam para o diagnóstico precoce de problemas ao nível do desenvolvimento linguístico* (Viana: no prelo).

Enfim, parece-nos que, para além da (in)formação de que muitos educadores e professores actualmente necessitam, a realização de um estudo nacional de avaliação da *oracia* (já realizado noutros países) permitiria aferir o real nível da linguagem oral dos nossos alunos.

Tal como aconteceu com a realização das avaliações da capacidade da *literacia*, um estudo dessa natureza chamaria definitivamente a atenção de toda a comunidade, sobretudo a investigativa e docente, para a importância da promoção desta competência em contexto educativo.

Referências:

CASTRO, R.V. (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar.* Braga: IEP- CEEP.

COX, B. (1991). *Cox on Cox*. *An English Curriculum for the 1990's.* London: Hodder & Stoughton.

M.E. (1990). *Reforma Educativa. Ensino Básico. Programas do 1º Ciclo.* DGEBS.

M.E. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.

M.E. (2001a). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE

M.E. (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.* DEB.

PINKER, Steven (1994) *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. (trad. *El Instinto del Lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente.* Madrid: Alianza, 1995)

POULSON, L. (1998). *The English Curriculum in English*. London:Cassel.

SIM-SIM, Inês (1997) *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

(1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. I. DUARTE, & Mª José FERRAZ (1997) *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

VASCONCELOS, Manuela (1991) Compreensão e Produção de Frases com Orações Relativas. Um Estudo experimental com Crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

VIANA, Fernanda L. (no prelo) *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. V. N. de Gaia: EDIPSICO.

VILLIERS, P.A. de & J.G. de VILLIERS (1980) *Early Language*. London: Open Books. (Trad. *Primer Lenguage*. Madrid: Morata, 1984, 4ª Ed.)