

Oralidade nos Documentos de Referência Curricular

Carla Maria Gerardo Henriques da Cunha **MARQUES***

* Doutora em Língua Portuguesa: investigação e ensino pela Universidade de Coimbra - UC, Portugal (2011). Investigadora na área da oralidade no grupo de estudos DPDA (Discurso e Práticas Discursivas Académicas) pertencente à unidade de investigação CELGA-ILTEC (Universidade de Coimbra). A sua dissertação de doutoramento intitula-se *A argumentação oral formal em contexto escolar* (2010, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra). Autora de manuais escolares. Contato: carlacunhamarques@uc.pt

Resumo:

O artigo aqui apresentado tem como objetivo central a análise dos documentos de referência curricular para o ensino do Português em Portugal, por forma a determinar qual a perspectiva de ensino da oralidade veiculada. Para tal, parte-se da apresentação de uma proposta de conceptualização do texto oral como uma realidade multimodal constituída pelos planos verbal, paraverbal e não verbal, que se materializa num dado gênero textual, pelo que envolve ainda uma determinada situação de comunicação. De seguida, com base na leitura das *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018), identificam-se os elementos que o documento associa à competência da oralidade, de modo a compreender qual a concepção que os documentos oficiais veiculam do oral e que planos / elementos constitutivos do texto oral são referidos explicitamente para o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes considerados. A análise destes aspetos mostrará que, embora a oralidade seja assumida como uma competência central do currículo, estes documentos não consideram todos os elementos da oralidade, não preveem determinados aspetos de forma sistemática e não consideram uma evolução no âmbito da sua abordagem em contexto didático.

Palavras-chave:

Oralidade. Ensino. Documentos curriculares.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 26, n. 1, p. 11-22, abr. 2023

Recebido em: 15/01/2023

Aceito em: 21/03/2023

Oralidade nos Documentos de Referência Curricular

Carla Maria Gerardo Henriques da Cunha Marques

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo central a identificação da visão do oral que está subjacente aos documentos de referência curricular de maior importância no ensino em Portugal: as *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório* (MARTINS, 2017), considerando o 2.º e 3.º ciclos de ensino¹.

A reflexão aqui desenvolvida assenta no quadro do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1996) e em investigações em torno da didática do ensino do oral (COLOGNESI; DOLZ, 2017; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARQUES, 2010, 2017, 2019, 2022a, 2022b; MARQUES; BARBEIRO, 2022). Parte-se, assim, da proposta de um conceito de oral, que se associa a uma possibilidade de conceptualização didática, que tem em mente a definição de dimensões ensináveis do oral. De seguida, num segundo momento, procede-se à análise dos textos das *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) destinados aos diferentes anos do 2.º e 3.º ciclos de ensino, com vista a identificar os elementos do oral previstos e assim compreender a concepção do oral que está na base da concepção dos documentos de referência curricular bem como o modelo de didática do oral que estes promovem.

Pretende-se que os resultados da análise que aqui se apresenta possam abrir caminho para uma evolução na forma como o ensino do oral é concebido e na definição dos conteúdos exigidos pela didática da oralidade. Este será também um primeiro passo para se promover uma reflexão em torno da possibilidade de um ensino do oral assente num conceito de progressão que envolve os diferentes planos do oral.

1. DO CONCEITO DE ORALIDADE À SUA CONCEPTUALIZAÇÃO NA ESCOLA

A oralidade é uma realidade complexa de natureza multimodal, que resulta da conjugação dos eixos não verbal, paraverbal e verbal e que se caracteriza pelo imediatismo, pela imaterialidade e pela efemeridade. O fenómeno da produção oral tem, assim, uma compleição intrincada, que traz dificuldades acrescidas à sua descrição, pois, na verdade, a realidade de um produto oral implica uma comunicação que se processa em várias dimensões: no plano não verbal incluem-se aspetos cinésicos como a gestualidade, o olhar, a expressão facial, a postura ou o vestuário e aspetos relacionados com a proxémica; no plano paraverbal, estão elementos como a entoação, a ênfase, a dicção, o ritmo, a intensidade ou as pausas; o plano verbal, que contempla o texto oral com todos os seus elementos estruturadores.

Teremos de ter em mente igualmente que cada texto é uma unidade comunicativa (BRONCKART, 2003, p. 139) e que falar é comunicar (DOLZ; SHNEUWLY, 2004, p. 12), o que implica que, para além dos planos já referidos, um produto oral também envolve aspetos de natureza social, cultural e histórica, que estabelecem uma relação estreita com a situação de comunicação concreta, envolvendo os participantes, a intenção comunicativa ou as circunstâncias de comunicação (AMOR, 2006). Por esta razão, se assume como

¹ Em Portugal, o ensino obrigatório organiza-se em quatro ciclos de ensino: o 1.º ciclo (composto por quatro anos e escolaridade), o 2.º ciclo (composto por dois anos), o 3.º ciclo (composto por três anos) e o ensino secundário (composto por três anos). Os alunos ingressam no 1.º ciclo com 6 anos.

pertinente considerar os produtos orais no quadro do interacionismo sociodiscursivo, que perspectiva a linguagem como um fenómeno marcado pela diversidade e complexidade de diferentes práticas, o que gera espécies de textos diferentes. Como afirma Bronckart,

[...] la production de tout texte s'inscrit dans le cadre de l'activité d'une formation sociale, et plus précisément dans le cadre d'une forme d'interaction communicative impliquant les mondes social (normes, valeurs, règles, etc.) et subjectif (image que l'on donne de soi en agissant). (BRONCKART, 2003, p. 96).

Quando pensamos em oralidade em contexto escolar, é também fundamental determinar qual a conceptualização que está na base do ensino do oral. Por um lado, este poderá ser entendido como um suporte para a comunicação em sala de aula que permite ao professor veicular conhecimentos, orientar tarefas, responder a dúvidas e colocar questões, regulando a interação verbal. A oralidade vista desta ótica não constitui uma dimensão do ensino-aprendizagem: não se ensina e, logo, não se avalia. Esta modalidade de oralidade toma-a como meio para apresentar conteúdos de dimensões literárias ou gramaticais e, em certas ocasiões, para verificar se as aprendizagens tiveram lugar. Por outro lado, um conceito distinto é aquele que poderá corresponder a outra forma de ver a oralidade na escola, que a identifica como objeto de estudo, orientado para o desenvolvimento da competência da comunicação oral dos alunos (COLOGNESI; DOLZ, 2017).

A escola pode, deste modo, assumir o oral sob duas perspectivas: considerando que o aluno aprende a falar de forma autónoma, sem necessitar de formalização do ensino, cabendo à escola apenas avaliar; partindo do princípio de que o aluno precisará de um ensino formal das diferentes dimensões do oral, pelo que este deve ser assumido como objeto de estudo.

As perspectivas referidas exigem ainda que se estabeleça uma distinção entre o conceito de oral informal e de oral formal (MARQUES, 2010, 2022a; MARQUES; BARBEIRO, 2022). O primeiro é usado nos contextos mais variados, da família aos círculos de amizade, às relações profissionais de cariz mais informal ou às relações de âmbito comercial. O oral informal caracteriza-se pela sua espontaneidade, pela efemeridade e fugacidade, pelas trocas sucessivas numa linha temporal e pela presença dos interlocutores, num determinado espaço e tempo compartilhados (VILÀ I SANTASUSANA, 2005). Os produtos textuais de natureza informal evidenciam a falta de planeamento e resultam de uma formulação que ocorre no momento, frequentemente em situação de interação discursiva *in praesentia*. Um cariz diferente assume o oral formal, pois assenta, desde logo, num esforço de planificação que envolve o tratamento de um tema específico, o conteúdo, organização, seleção lexical, questões gramaticais, entre outros parâmetros da textualidade. O grau de formalidade, neste âmbito, está associado ao gênero textual envolvido e ao seu contexto de produção.

Pelas características enunciadas acima, o oral formal constitui-se como o domínio que pode ser efetivamente ensinado (COLOGNESI; DOLZ, 2017) e, portanto, cabalmente avaliado (MARQUES, 2022a).

2. ORALIDADE NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR

Em Portugal, o ensino do Português em contexto não universitário é atualmente desenvolvido tomando como texto de referência curricular as *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018), um documento organizado por anos de ensino, do 1.º ao 12.º anos, que compreende, deste modo, os quatro ciclos de ensino que estruturam o percurso da escolaridade obrigatória no país. A leitura das *Aprendizagens Essenciais* articula-se ainda, entre outros, com a do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (MARTINS, 2017), documento que assume como finalidade “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (MARTINS, 2017, p. 8).

Atentaremos, neste artigo, em particular, nas secções das *Aprendizagens Essenciais* que se referem aos 2.º e 3.º ciclos de ensino no sentido de identificarmos o conceito de oralidade aí presente e de analisarmos a orientação do processo de ensino-aprendizagem aí proposta.

Antes de mais, é importante referir que as *Aprendizagens Essenciais* assumem como conceito central da disciplina de Português o desenvolvimento de competências na área da expressão e produção orais e escritas. No texto introdutório do documento, esta perspectiva é apresentada como fundamental para o desenvolvimento pessoal e social (MARTINS, 2017, p. 1-2). Estamos perante uma noção que implica alguma mudança nas práticas letivas, uma vez que coloca no mesmo patamar de importância escrita e oralidade, uma posição que vem romper de alguma forma com uma matriz escolar assente essencialmente na escrita, uma orientação que dominou a escola durante um muito longo período.

O percurso de reconhecimento da importância do ensino da oralidade foi-se construindo paulatinamente nos diferentes documentos curriculares que têm vindo a orientar o ensino do Português: desde o *Programa de Língua Portuguesa* (PORTUGAL, 1991) ao *Programa de Português de Ensino Básico* (REIS, 2009) sem esquecer o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU *et al.*, 2015). Os diferentes documentos de orientação curricular contemplam o domínio da compreensão e expressão oral e, ao longo do tempo, têm evidenciado a opção por atribuir-lhe um lugar cada vez mais central no percurso escolar dos alunos. Acresce ainda que, embora a expressão oral já estivesse presente em documentos curriculares anteriores aos que aqui se faz referência, os textos mais recentes vêm, de forma mais efetiva e visível, dar resposta a um interesse crescente da didática pelo ensino do oral formal e a um reconhecimento da importância das competências ligadas à oralidade no plano social.

A afirmação da importância nuclear da oralidade no percurso escolar está inclusive contemplada no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (MARTINS, 2017), no âmbito da área das competências relacionadas com as *Linguagens e Textos*, onde se assume como fundamental que os alunos sejam capazes de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (MARTINS, 2017, p. 21). Deste modo se consagra a importância destes vários domínios para o desenvolvimento pessoal e social e para o exercício de uma cidadania ativa, crítica e consciente, princípios que também se encontram propostos nos textos introdutórios das *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018). Estes documentos orientam ainda a ação didática para o desenvolvimento de competências específicas no plano da comunicação que permitam aos alunos “uma participação segura nos «jogos de linguagem»” (*Aprendizagens Essenciais*, 2.º ciclo, 2018; *Aprendizagens Essenciais*, 3.º ciclo, 2018).

As *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018, p. 2) assumem, noutra plano, o oral formal como o domínio sobre o qual recai o escopo da ação do ensino-aprendizagem. Esta ideia fica muito clara quando, nos textos introdutórios, se referem os “contextos formais de comunicação”. A explicitação do foco sobre o qual deve incidir a ação didática em torno do ensino da oralidade é de importância nuclear, uma vez que permite afastar do contexto do ensino formal a oralidade informal, apontando, antes, para o ensino de um oral refletido, planificado e intencional (MARQUES, 2022a, 2022b).

À medida que o texto introdutório vai afunilando os conceitos e as competências a trabalhar, percebe-se a importância nuclear que a dimensão textual do oral vai assumindo, em detrimento das dimensões paralinguística e não verbal. Esta centralidade atribuída ao texto poderá ficar a dever-se à importância que a escrita continua a deter não só nas práticas que a tradição consolidou como nos próprios documentos curriculares, não obstante a evolução que se constata relativamente ao crescimento da importância da oralidade nos documentos de referência (MARQUES, 2022b). Neste âmbito, é importante que se tenha consciência de que uma atenção excessiva ao domínio textual do oral poderá levar a que se entenda o oral formal como o resultado da leitura expressiva de um texto escrito.

O oral formal terá de ser entendido como um *continuum* de formalidade que vai desde o grau máximo de informalidade, consubstanciado, por exemplo, numa troca conversacional em contexto familiar, ao grau máximo de formalidade, que se verifica, por exemplo, numa preleção em contexto académico, na qual o autor opta por ler o texto para assegurar o máximo rigor e qualidade da sua apresentação oral (VILÀ I SANTASUSANA, 2005).

A leitura expressiva, no nosso entender, é importante em contexto escolar, mas deve ser associada aos processos de desenvolvimento da competência da leitura, não devendo ser confundida com as estratégias gerais a usar para apresentação de um texto oral. Existem muitas possibilidades associadas ao oral formal que

não passam pela leitura de um texto escrito, mas apenas pela mobilização de um plano organizador das ideias. Todas estas variáveis do oral devem ser trabalhadas no contexto de ensino-aprendizagem, pelo que o peso dado ao texto oral terá de ser ajustado à situação de comunicação que se trabalha e terá de ser desenvolvido a par das outras dimensões do oral. Estamos em crer que seria útil que um texto de referência curricular, a assumir a concepção da didática do oral atrás apresentada, explicitasse estes conceitos e considerasse estas diferenças, dado o potencial de influência que um documento desta natureza exerce sobre as práticas letivas. A perspectiva aqui proposta torna-se ainda mais importante se tivermos em consideração que o ensino da oralidade em Portugal não tem uma memória didática que os professores possam adotar e ajustar aos conteúdos programáticos (MARQUES, 2010, 2022b), pelo que as práticas se orientam, não raro, para a recuperação de saberes didáticos instituídos. Isto justificará, por exemplo, o facto de, em Portugal, a promoção da expressão oral ser muitas vezes associada à leitura de textos literários, em atividades como a apresentação de uma dada obra lida no contexto de um contrato de leitura celebrado com os alunos.

A concepção do tipo de oral que deve ser trabalhado em contexto escolar completa-se com o conceito de gênero. As *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) explicitam a importância do conhecimento dos diferentes gêneros textuais como instrumento que permite aos alunos a participação em diferentes situações de comunicação, o que fica patente, por exemplo, no documento destinado ao 7.º ano, onde se pode ler: “competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor, informar, narrar, descrever, expressar sentimentos e persuadir” (PORTUGAL, 2018, p. 3). Note-se que as referências que surgem no documento em análise não correspondem a gêneros específicos concretos da realidade social, mas sim a propósitos comunicativos. Na Tabela 1, estão identificados os propósitos comunicativos referidos nos documentos de referência curricular relativos aos diferentes anos de escolaridade do 2.º e 3.º ciclos:

Tabela 1 - Propósitos comunicativos assinalados nas *Aprendizagens Essenciais* do 2.º e 3.º ciclos (Ministério da Educação, 2018, p. 3).

	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Expor	•	•	•	•	•
Informar		•	•		
Explicar				•	•
Narrar	•	•	•		
Descrever		•	•		
Defender uma opinião	•				
Argumentar		•			•
Persuadir			•		
Dar opiniões				•	
Fazer uma apreciação crítica		•			
Expressar sentimentos			•		

Fonte: elaborada pela autora (2023).

As designações utilizadas nos textos introdutórios das *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) para os diferentes anos de escolaridade não se enquadram exatamente numa dada tipologia textual. É, no entanto, possível estabelecer uma correspondência entre estes propósitos comunicativos e, por exemplo, a proposta de tipos de sequências textuais defendida por Adam (2001, p. 27), que, a este propósito, esclarece que “l’unité “texte” est beaucoup trop complexe et bien hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement

observables et codifiables, du moins à ce niveau trop élevé des textes”. Este posicionamento justifica a opção pela definição de uma tipologia assente na noção de sequência textual, que integra cinco tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa (ou expositiva) e dialogal.

A Tabela 2 evidencia a correspondência que se poderá estabelecer entre os propósitos comunicativos expressos nas *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) e a tipologia proposta por Adam (2001):

Tabela 2 - Propósitos comunicativos das *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018) vs. Tipologia de sequências textuais de Adam (2001).

Tipologia de Adam	Aprendizagens Essenciais	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Sequência explicativa	Expor	•	•	•	•	•
	Informar		•	•		
	Explicar				•	•
Sequência narrativa	Narrar	•	•	•		
Sequência explicativa	Descrever		•	•		
Sequência argumentativa	Defender uma opinião	•				
	Argumentar		•			•
	Persuadir			•		
	Dar opiniões				•	
	Fazer uma apreciação crítica		•			
?	Expressar sentimentos			•		

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Como é possível concluir a partir da Tabela 2, o texto introdutório das *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) prevê o desenvolvimento de textos orais que se inscrevem na maioria das sequências textuais previstas por Adam (2001). Apenas a sequência dialogal não surge explicitamente relacionada com um dos propósitos comunicativos, ainda que possa ser mobilizada ao serviço do desenvolvimento de itens como “defender uma opinião” ou “persuadir”. A não explicitação do diálogo poderá indiciar também que o texto das *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) se centra predominantemente no desenvolvimento de textos monológicos, o que, na verdade, corresponde à natureza de muitos dos textos orais formais. Resta apenas uma dúvida na categorização do propósito que é enunciado como “expressar sentimentos”, que, na verdade, se pode concretizar por meio de diferentes sequências textuais.

A necessidade de concretização dos propósitos comunicativos é, a nossa ver, fundamental no processo de ensino-aprendizagem do oral porque é fundamental que os professores consigam identificar as dimensões ensináveis do oral, que poderão ser exploradas em sala de aula e que contribuirão para um evidente percurso de desenvolvimento da competência de falar em público. Por esta razão, o processo de associação de propósitos comunicativos a sequências textuais tem utilidade, na medida em que permitirá, no quadro didático, a identificação de modelos de estrutura composicional a seguir quando o processo de ensino-aprendizagem versa o estudo, por exemplo do plano de texto (ADAM, 2001, p. 43).

As *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018, p. 5) concretizam, na secção da oralidade, os “Conhecimentos, Capacidades e Atitudes” que deverão ser considerados no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Na tabela 3 apresentamos os dados relativos a cada ano de escolaridade do 2.º e 3.º ciclos.

Tabela 3 - “Conhecimentos, Capacidades e Atitudes” previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018).

	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Exposição	•				
Informação essencial (Paráfrase, Resumo)		•			
Exposição oral			•	•	•
Explicar				•	
Reconto	•				
Relato		•			
Descrição		•			
Tomada de posição	•				
Opiniões		•		•	•
Argumentar		•			
Pontos de vista			•		
Apreciação crítica		•			•
Debates					•

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A leitura da Tabela 3 comprova que a seleção terminológica deste documento curricular não obedece a um critério único. Com efeito, se, em determinados momentos, são indicados gêneros textuais como o relato ou o reconto, entre outros; noutras momentos, usam-se expressões que parecem apontar para atividades de sala de aula, como acontece no segmento “Fazer exposições orais para apresentação de temas, ideias e opiniões” (PORTUGAL, 2018, p. 5). No documento, estão presentes igualmente expressões como “tomada de posição”, “opiniões”, “argumentar”, “pontos de vista”, que podem não convocar, de forma clara, um dado gênero textual.

A opção explícita e generalizada pela identificação de gêneros do oral num documento de referência curricular seria importante por vários motivos. Em primeiro lugar, porque o gênero convoca uma dada situação de comunicação (BRONCKART, 1996, p. 137-138), que, na escola, pode ser replicada na sua natureza essencial ou então ser recriado de forma artificial². Em segundo lugar, porque, na escola, têm de ser criadas condições para a produção de textos reais, que respondam a uma dada organização interna, respeitando determinados aspetos formais e cumprindo um dado efeito perlocutório, dependente da assunção de um dado papel social por parte do locutor e do público a quem se destina o texto oral (SILVA, 2012, p. 81). É neste âmbito que a noção de gênero é operatória, porque se associa diretamente a um texto real (MIRANDA, 2010, p. 85).

De acordo com o que ficou dito, é importante que os professores, no momento da transposição didática dos textos curriculares, procedam à identificação de gêneros do oral suscetíveis de constituir uma resposta às intenções anunciadas nesses mesmos documentos. Como defende Schneuwly (2004, p. 28), os gêneros são “megainstrumentos, com uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos e paralinguísticos)”.

Consideramos fundamental a explicitação dos gêneros nos textos de referência curricular porque os professores nem sempre estão em posse de instrumentos que lhes permitam identificar claramente as dimensões ensináveis do oral. Como sustentam Dolz e Schneuwly (2004, p. 50),

² A noção de jogo escolar é uma proposta de recriação do gênero, em contexto de ensino-aprendizagem, associando-o a determinadas situações comunicativas, com um dado objetivo e envolvendo papéis discursivos específicos (MARQUES, 2010, p. 110-121).

Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente.

Pelo que ficou exposto, afigura-se importante que os documentos de referência curricular apresentem, no domínio da oralidade (e não considerando aqui outros domínios), linhas estruturadoras do percurso de ensino-aprendizagem do oral. Uma dessas linhas passa, em síntese, pela definição dos gêneros textuais que podem ser considerados nas práticas letivas. Os gêneros assumem importância na medida em que poderão ser adotados como instrumentos didáticos que convocam aprendizagens no plano do conteúdo (relativo ao que se pretende comunicar), da estrutura textual (associadas ao plano de texto típico de um dado gênero) e da configuração específica das unidades linguísticas (relativa à posição enunciativa do locutor, veiculada pela forma como fala, ou à seleção de construções ou de léxico, entre outros aspetos) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2009, p. 65).

Na Tabela 4, apresentamos uma possível interpretação dos documentos no sentido de associar as referências neles presentes a determinados gêneros textuais, suscetíveis de serem trabalhados explicitamente em âmbito escolar.

Tabela 4 - Proposta de articulação de gêneros com os “Conhecimentos, Capacidades e Atitudes” previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018).

	Gêneros orais	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Exposição	Exposição oral	•				
Exposição oral	Palestra			•	•	•
Explicar	Comunicação				•	
Informação essencial (Paráfrase, Resumo)	Paráfrase Resumo		•			
Descrição	Exposição Reconto Relato		•			
Reconto	Reconto de obra lida	•				
Relato	Relato de vivências		•			
			•			
Tomada de posição	Texto de opinião	•				
Opiniões	Discussão de ideias		•		•	•
Argumentar	Diálogo argumentativo		•			
Pontos de vista	Apreciação crítica			•		
Apreciação crítica	Debate		•			•
Debates						•

Fonte: elaborada pela autora (2023).

As *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) consideram o gênero um instrumento orientador da ação didática. Ora, como vimos, a noção de gênero textual envolve várias dimensões para além do plano textual, como a situação de comunicação, os interlocutores ou o objetivo de comunicação (BRONCKART, 1996). Face a esta conceptualização, importa avaliar quais os aspetos relacionados com o gênero considerados pelos documentos de referência curricular. A Tabela 5 apresenta os aspetos considerados nas *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) ao longo dos cinco anos de escolaridade aqui tomados como amostrais.

Tabela 5 - Constituintes do gênero previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (2018).

		5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Elementos da situação de comunicação	Finalidade Objetivo de comunicação	•	•	•		
	Intenção comunicativa				•	
	Destinatários			•		

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A partir da tabela anterior, podemos concluir que o gênero é trabalhado de forma oscilante ao longo do percurso de aprendizagem dos alunos, porque, embora as *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) considerem que todas as capacidades devem ser sistematicamente retomadas, o que é certo é que os professores prestarão sempre mais atenção às capacidades referidas em cada ano escolar. Se a finalidade / objetivo de comunicação está presente em três dos cinco anos (ou em quatro dos cinco anos, se considerarmos que intenção comunicativa é equivalente a objetivo de comunicação), o mesmo já não acontece com a referência aos interlocutores do discurso oral (apenas referidos no 7.º ano). Para além, disto, o texto não faz referência à situação comunicativa.

Ora, sabemos que, quando não há definição de uma situação de comunicação, os alunos assumem, por defeito, a da sala de aula, associando-a a um contexto de avaliação que os leva a direcionar o texto para um único interlocutor: o professor. Esta realidade justifica, em parte, não só a monotonia que caracteriza a situação de comunicação pressuposta pelos textos que os alunos acabam por apresentar em contexto escolar como também a dificuldade em mobilizar estratégias de adequação do texto oral ao público e a objetivos diversificados (MARQUES, 2010, p. 107-121).

Aos aspetos referidos acresce o facto de que a importância central que se atribui ao texto na preparação de atividades de oralidade pode levar a descurar ou a relegar para um plano de menor importância domínios que acabam por ser estruturantes na preparação do texto oral e que interferem diretamente nos diferentes planos do texto oral.

Resta-nos, por fim, procurar compreender como tratam as *Aprendizagens Essenciais* (2018) os planos paraverbal e não verbal. A Tabela 6 apresenta a distribuição das referências a estes planos ao longo dos dois ciclos de ensino em Portugal:

Tabela 6 - Planos paraverbal e não verbal nas *Aprendizagens Essenciais* (2018).

		5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Não verbal	Postura corporal	•				
	Expressão facial	•				
	Olhar	•				•
	Gesto					
Paraverbal	Clareza	•				•
	Volume	•				
	Tom de voz	•				
Recursos não verbais				•	•	

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Como fica evidente pela tabela, a referência aos diferentes componentes do não verbal / paraverbal concentra-se, sobretudo, no 5.º ano de escolaridade, sendo omitida ao longo dos restantes anos do 2.º e 3.º

ciclos. No 9.º ano, retomam-se apenas o olhar, pertencente ao plano não verbal, e a clareza, no âmbito da voz (plano paraverbal). Nota ainda para o facto de a gestualidade não ser considerada explicitamente nestes ciclos de ensino.

Embora se saiba que as capacidades, conhecimentos e atitudes previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) devem ser retomados ao longo de todo o ciclo de ensino e entre ciclos, a não referência a estes elementos nos vários anos de escolaridade (ou em alguns deles) parece contribuir para a sua menorização no currículo. Veja-se, a título de contraste, a importância que adquire a planificação do texto oral nas *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018), pelo facto de ser referida ao longo de todos os anos dos dois ciclos aqui considerados, face à importância de outros planos, que são mencionados de forma intermitente. Esta situação parece vir confirmar uma concepção do oral que continua a conferir mais importância ao texto, o que, em última análise, veicula uma noção incompleta do oral, que, como ficou já dito, é uma realidade multimodal que resulta da interação significativa entre os seus diferentes planos constitutivos.

A omissão dos planos não verbal e paraverbal evidenciada pelo texto das *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018) não orienta para um processo de identificação dos conteúdos ensináveis que considere todas as suas dimensões do oral (MARQUES, 2022b) e corre o risco de contribuir para levar a ação didática a conferir uma importância quase exclusiva ao plano do texto, descurando as outras dimensões do oral que deverão ser igualmente trabalhadas.

CONCLUSÃO

Em Portugal, os atuais documentos de referência curricular apresentam a oralidade como um domínio e uma competência que se deve desenvolver no mesmo quadro da escrita ou da leitura. A importância da oralidade é também confirmada pela orientação do *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório* (MARTINS, 2017). Estes documentos evidenciam uma evolução positiva na forma como o currículo tem vindo a conceber o ensino da oralidade em contexto escolar.

Não obstante, a análise proposta no presente artigo deixou claros alguns aspetos que importa ainda trabalhar no sentido da promoção de um trabalho didático mais eficaz e mais equilibrado, propiciador de um desenvolvimento pleno da capacidade de falar em público por parte dos alunos e de uma promoção mais ampla das competências da oralidade. Antes de mais, parece ficar claro que é importante considerar o oral como uma realidade dependente da situação concreta de comunicação (BRONCKART, 1996). Nesse âmbito, o recurso explícito à noção de gênero é suscetível de permitir ao professor criar situações de comunicação, reais ou simuladas, que envolvam a definição dos participantes, do seu objetivo comunicativo e da realidade em que o texto oral é apresentado.

Ficou também claro que os elementos constitutivos dos planos não verbal e paraverbal devem ser referidos ao longo dos vários anos de escolaridade, podendo ser pertinente promover um estudo da progressão neste âmbito, o que levará à explicitação de elementos concretos e diferentes ao longo dos vários anos de escolaridade, no sentido de permitir um trabalho específico e mais eficaz em torno destes diferentes aspetos.

Os documentos de referência didática em Portugal mostram que parte do caminho na didática do oral está já feito, mas há ainda muito passos a dar e muito caminho a percorrer quer no plano da concepção curricular quer no da prática didática.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4. ed. Paris: Nathan, 2001.
- AMOR, Emília. *Didática do português: fundamentos e metodologia*. 6. ed., 4. tir. Lisboa: Texto, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- BUESCU, Helena; MORAIS, José; ROCHA, Maria Regina; MAGALHÃES, Violante. *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa, PT: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação, 2015. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.
- COLOGNESI, Stéphane; DOLZ, Joaquim. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: DE PIETRO, Jean-François; FISHER, Carole; GAGNON, Roxane. *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. p. 177-196.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. 4e éd. Paris: Issy-les-Moulineaux, 2009.
- MARQUES, Carla. *A argumentação oral formal em contexto escolar*. 2010. Tese (Doutoramento em Língua Portuguesa: investigação e ensino) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, PT, 2010. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/18135?mode=full>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- MARQUES, Carla. Da literatura à oralidade: o gênero texto de opinião. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS - ENAPP, 12., 2017, Lisboa, PT. *Atas [...]*. Lisboa: Santillana e Plátano Editora, 2017. CD-ROM. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333263314_Da_literatura_a_oralidade_o_genero_texto_de_opinioao. Acesso em: 17 jan. 2023.
- MARQUES, Carla. Estratégias de apresentação de opinião em alunos de ensino básico e secundário: a abertura e a introdução. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, MG, v. 26, n. 1, p. 226-246, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37925>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- MARQUES, Carla. Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras - Revista da Associação de Professores de Português*, Lisboa, n. 58-59, p. 43 -53, 2022a. Disponível em: <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/146>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- MARQUES, Carla. O texto oral de opinião: um ponto de situação. In: CAELS, Fausto; BARBEIRO, Luís; SANTOS, Joana. *Discurso académico: uma área disciplinar em construção*. Coimbra: CELGA-ILTEC; Leiria: Politécnico de Leiria, 2019. Disponível em: https://sites.ipleiria.pt/1enda2018/files/2020/01/Discurso-Acad%C3%A9mico_ENDA1.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.
- MARQUES, Carla; BARBEIRO, Célia. Reconto e relato: propostas de análise de narrativas orais em contexto escolar. In: SILVA, Paulo Nunes da; BARBEIRO, Luís Filipe; CAELS, Fausto; GOUVEIA, Carlos A. M.; SANTOS, Joana Vieira; MARQUES, Carla; BARBEIRO, Célia. *Teorias discursivas em diálogo: perspetivas e análises*. Coimbra: Grácio Editor, 2022. p. 97-129. Disponível em: https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2022/12/Teorias-discursivas-em-dialogo_ebook-2.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.
- MIRANDA, Florência. *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FGC/FCT, 2010.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Aprendizagens essenciais - ensino básico*. Lisboa, PT: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 2 jan. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Programa de Língua portuguesa*. Lisboa, PT: ME/DEB, 1991.

REIS, Carlos (coord.). *Programas do português de ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

SILVA, Paulo Nunes da. *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina/Celga, 2012.

VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (coord.). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 2005.