

O ensino da oralidade em sala de aula: o que dizem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico, em Portugal

Luciana Graça¹

Introdução

Oralidade constituiu-se, durante largas décadas, como o parente pobre da Didática do Português (Lafontaine, 2000, p. 42). Foi de facto só nas últimas décadas que avanços mais significativos ocorreram, com a oralidade a assumir um papel de maior destaque nesta disciplina. Houve, por exemplo, quer uma progressiva valorização deste domínio por parte das instâncias educativas, e consubstanciada nos próprios documentos normativos ministeriais, quer um incremento do número de investigações e de publicações na área, à semelhança do que vinha já a acontecer em outros países. Entre as possíveis razões para este interesse crescente, apontam Dumas e Lafontaine (2011, p. 285) as seguintes quatro: *conhecimentos insuficientes de ensino e de avaliação da oralidade; falta de formações em didática da oralidade para professores e futuros professores; imprecisões nos programas de estudos; e carência de materiais didáticos e de ferramentas de avaliação.*

Perante este quadro, interessou-nos construir conhecimento sobre o que dizem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico, em Portugal, sobre a oralidade, dando continuidade a um nosso estudo exploratório apenas aplicado aos dois primeiros ciclos de escolaridade do ensino básico (Graça, 2022). Mais especificamente, seguimos o trabalho do *Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral* (doravante, GCEO - *Greffe Apprentissage*),² aplicando o seu questionário concebido com o mesmo objetivo, ainda que no contexto da Bélgica francófona, junto de professores a lecionar nos referidos níveis de ensino, em instituições públicas e privadas, em Portugal (Colognesi & Deschepper, 2019; Colognesi, Moser, Deschepper & Hanin, 2022; Deschepper, Moncarey, Wiertz, Stordeur & Colognesi, 2019). Com este questionário, e à semelhança do referido grupo, pretendemos conhecer as crenças dos professores quanto à oralidade e ao respetivo ensino; o sentimento de competência que os docentes têm quanto às suas práticas para o ensino do oral; as situações orais que devem ser privilegiadas em sala de aula, ainda de acordo com os professores; e as suas práticas e dificuldades em sala de aula. Também pretendemos saber se há diferenças significativas entre as respostas dadas pelos dois grupos de professores.

Em relação à estrutura deste texto, começaremos por apresentar as principais linhas teóricas do trabalho, antes de passarmos à metodologia e à análise, com a apresentação de alguns dos mais relevantes resultados.

1. Contextualização teórica

1.1. Da necessidade às dificuldades do ensino da oralidade

A tradição escolar tem muitas vezes negligenciado o ensino da oralidade (Dolz & Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2000, p. 42; Dolz, Schneuwly & Haller, 2004; Bueno & Costa-Hübes, 2015; Dolz & Mabillard, 2017; Dolz & Dupont, 2020), escudando-se na consideração de que a missão fundamental da escola consiste em

¹ Instituto Politécnico de Viana do Castelo

² O *Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral* (GCEO - *Greffe Apprentissage*), que desenvolveu os seus trabalhos de 2018 a 2022, reuniu formadores de professores, professores do ensino básico e do ensino secundário, alunos-pesquisadores e pesquisadores universitários — para mais pormenores, ver Deschepper *et al.* (2019) ou <https://greffe-formation.be/equipe.php?e=3>.

ensinar a ler e a escrever, com a gramática também a ignorar a sua sintaxe particular (Simard, Dufays & Garcia-Debanc, 2010, p. 284). Afinal, e logo desde cedo, as crianças desenvolvem as suas capacidades de comunicação oral no respetivo seio familiar. Daí que se considerasse não caber necessariamente à escola a organização de um ensino explícito do oral. Porém, são essas diferentes práticas de comunicação, existentes em cada família, que conduzem às diferenças significativas que encontramos nas crianças desde a educação pré-escolar.

Há, de facto, razões essenciais para desenvolver a compreensão e a expressão orais na escola (Simard, Dufays & Garcia-Debanc, 2010, p. 287-288; Colognesi & Deschepper, 2019; Colognesi, Moser, Deschepper & Hanin, 2022). Por um lado, a linguagem oral permite ao ser humano a comunicação com o seu meio social, reagindo de forma adequada às mais diversas situações da vida; por outras palavras, «c'est l'outil par excellence de la vie sociale» (Simard, Dufays & Garcia-Debanc, 2010, p. 287). Por outro lado, a entrada na escola em tenra idade coloca, para muitas crianças, a questão da apropriação inicial da língua em situação escolar, representando, para todas, a passagem de um oral familiar à aprendizagem da língua padrão da escola (Simard, Dufays & Garcia-Debanc, 2010, p. 287). Além disso, há estudos a apontar para a existência de uma relação estreita entre o desenvolvimento da linguagem oral no seu conjunto e a aquisição e o domínio da leitura (Bianco, 2016, p. 66), devendo este último conduzir à compreensão (Bianco, 2016, p. 63). Aduza-se que a linguagem que se desenvolve oralmente também é internalizada e contribui para o desenvolvimento do próprio pensamento (Simard, Dufays & Garcia-Debanc, 2010, p. 287).

O ensino da oralidade também coloca problemas específicos. A qualidade da sistematização feita por Garcia-Debanc e Delcambre sobre estas dificuldades, já em artigo da *Repères* de 2001/2002 (pp. 4-9), justifica que a recuperemos, destacando sete dos obstáculos elencados. *A prática da oralidade é transversal a todas as disciplinas e a todas as situações*, o que torna dificilmente isoláveis os objetos de ensino suscetíveis de serem trabalhados; e, como o desenvolvimento da comunicação oral começa ainda antes da entrada na escola, tal pode não só dificultar a sua perceção como um objeto de ensino específico como também justificar a não necessidade de um trabalho explícito com a oralidade, já que é mobilizado permanentemente. *A oralidade implica a pessoa no seu todo*, já que a produção verbal não pode ser dissociada da voz e do corpo e há vários aspetos a ter em conta, como o espaço ocupado, as distâncias sociais, os hábitos culturais e, inclusive, os silêncios. *A oralidade é difícil a observar e complexa a analisar*. Os parâmetros implicados na interpretação de um enunciado oral são numerosos e concomitantes: nomeadamente, dos elementos sintáticos e semânticos à intonação, à prosódia, às variações de fluxo e às pausas. Estes parâmetros podem ser decisivos para a interpretação de um enunciado, sem serem, no entanto, fáceis de descrever sem instrumentos tecnológicos complexos. *A oralidade não deixa vestígios e requer, para o seu estudo, gravações tecnicamente exigentes*. As produções orais não podem ser seriamente analisadas, se não as pudermos reescutar várias vezes. Assim, enquanto podemos comodamente ler e reler um escrito, um trabalho sobre o oral necessita de uma gravação em formato de áudio ou em vídeo, transcrições e reescutas, o que exige material técnico de gravação e tempo. *A avaliação da oralidade necessita de muito tempo*, se se quiser que todos os alunos sejam solicitados, ao passo que todos os alunos de uma turma podem realizar em simultâneo as suas produções escritas. E exige muito tempo quer durante a aula quer com trabalho pessoal do professor. *Os indicadores de proficiência oral não estão claramente sistematizados*. Importa haver parâmetros sobre a construção progressiva das competências orais, tal como há para a escrita. Quando existem, estes indicadores tendem a referir-se — pelo menos, sobretudo — ao contexto do jardim de infância. Para os outros níveis de ensino, além dos critérios e indicadores relativos à intonação, ao fluxo e à gestão dos elementos não-verbais da comunicação (como o olhar), poucos indicadores precisos são dados. *Até agora, havia pouco material didático para o ensino da oralidade e as investigações didáticas sobre este domínio só mais recentemente se desenvolveram, ao contrário da já longa investigação sobre a escrita*. E daí que os docentes possam sentir (pelo menos) alguma insegurança neste campo.

1.2. Entre o que dizem os documentos oficiais e o que mostram algumas pesquisas

Os documentos de referência curricular, em Portugal, têm de facto vindo a acompanhar um crescente entusiasmo quanto à oralidade. Um maior domínio da linguagem oral é concebido como um obje(tiv)o essencial quer da educação pré-escolar quer do ensino básico. O referencial *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento basilar para todo o ensino educativo português, sublinha, na área de competências «Linguagens e Textos», que os alunos devem conseguir alcançar capacidades fundamentais a nível da compreensão e da expressão em termos orais, escritos, visuais e multimodais (Ministério da Educação, 2017, p. 21). Além deste referencial, e no caso da educação pré-escolar, as *Orientações Curriculares para a* (Ministério da Educação, 2016) constituem-se como um eixo fundamental das práticas dos educadores. Este documento compreende três grandes áreas de conteúdo e a linguagem oral é especificamente considerada na *Área de Expressão e Comunicação*. A linguagem oral tem a sua importância destacada logo na descrição, quando se sublinha que se trata de uma competência fundamental quer na comunicação com os demais quer nos próprios processos de desenvolvimento do pensamento, favorecendo, inclusive, progressos cognitivos consideráveis (Ministério da Educação, 2016, p. 60). E, independentemente do domínio da linguagem oral que as crianças apresentem aquando da entrada na educação pré-escolar, espera-se que as suas capacidades de compreensão e produção linguística sejam progressivamente ampliadas. A importância do investimento no trabalho com a linguagem oral desde tenra idade é ainda destacada ao sublinhar-se que um aluno com a oportunidade de frequentar um contexto educativo rico em experiências favorecedoras do desenvolvimento da sua oralidade deverá estar mais bem preparado para aprofundar o domínio da linguagem oral aquando do ingresso no 1.º ciclo do ensino básico. No caso do ensino básico, as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018) constituem-se como um grande documento orientador. Este documento também sublinha a importância do desenvolvimento da linguagem oral e da sua autorregulação e avaliação, para que os alunos se tornem efetivos comunicadores na sociedade. Para tal, um trabalho sobre a oralidade deve ocorrer ao longo de todo o seu percurso escolar.

No entanto, as práticas de um ensino explícito da oralidade, em sala de aula, nem sempre têm tido toda a expressão que se pretenderia (Núcleo Regional do PNEP, 2006; Marques, 2010; Pinto, 2010; Pinto, 2014; Pereira, 2019; Graça, 2022; Marques, 2022; Monteiro, 2020; Monteiro & Viana, 2022, p. 64). As pesquisas na área também têm mostrado existir ainda uma parca diversificação das práticas de ensino da oralidade. Entre as práticas mais comuns, os estudos neste campo têm destacado as práticas com um enfoque na leitura em voz alta, na conversa com colega(s) e na emissão de opinião, além da apresentação oral de trabalhos (Luna, 2016, p. 70). Num estudo de Dias (2021, p. 45), a leitura em voz alta foi apontada como a atividade mais frequente para fomentar a prática de oralidade, tendo sido a opção escolhida por 60% dos inquiridos - e tal em detrimento de outras estratégias, como, por exemplo, exposições orais, entrevistas e debates (Dias, 2021, p. 54). A literatura sobre o ensino da oralidade acrescenta, igualmente, a «interpretação de textos orais» como prática recorrente (Luna, 2016, p. 70-71). Quanto à apresentação oral, esta surge muitas vezes na sequência da leitura de obras literárias (Luna, 2016), assumindo ainda contornos de uma «escrita oralizada» (Schneuwly & Dolz, 2004; De Pietro & Wirthner, 1996). Por sua vez, a reflexão sobre gestos e expressões faciais, elementos substanciais da comunicação oral, ainda não assumiu toda a sua devida relevância em sala de aula (Luna, 2016, p. 71). Quanto a momentos de avaliação do desempenho discente, nem sempre os parâmetros tomados em consideração estão focados no género oral, dando-se primazia a aspetos do conteúdo a ser apresentado (Luna, 2016, p. 72). Além disso, quando há um trabalho sobre a oralidade em sala de aula, o enfoque deste trabalho é colocado mais na produção do que na compreensão (Cassany *et al.*, 2000; Sénéchal, 2012; Pinheiro, 2017, p. 17; Gagnon, De Pietro & Fisher, 2017; Dumais & Lafontaine, 2011). Em simultâneo, e como apontado por Dumais e Lafontaine (2011, p. 288), «le développement de l'oral concerne davantage l'expression de soi et les habiletés sociales que la maîtrise de la langue».

Estas opções dos docentes estão intimamente associadas às suas concepções (ou crenças) sobre a oralidade e o respetivo ensino. Algumas destas concepções mais comuns são as seguintes: i) a perceção da oralidade como uma competência quer já usada pelo aluno antes de entrar na escola quer omnipresente em todas as disciplinas curriculares; e daí a não necessidade de ser esta dimensão objeto de um ensino efetivo, *in loco*; ii) a visão da oralidade mais como um meio de ensino do que como um objeto a dever ser explicitamente ensinado em sala de aula; iii) a redução da capacidade de «falar bem» à pronúncia, descurando-se todas as outras dimensões implicadas em tal; e iv) a consideração de que a proficiência do domínio da oralidade (no plano da produção) passaria mormente pela emissão de gostos, opiniões e ideias (Sénéchal & Chartrand, 2012). Os estudos desenvolvidos na área têm, porém, contribuído para ultrapassar tais concepções. Há, ainda assim, outros progressos ainda possíveis. E cada contributo dado a este campo será mesmo sempre uma mais-valia.

2. Metodologia

2.1. Objetivos e natureza do estudo

O objetivo principal do nosso estudo consistiu na construção de conhecimento sobre as práticas declaradas do ensino da oralidade na educação pré-escolar e no ensino básico. Mais especificamente, seguimos o trabalho do *Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral* (doravante, GCEO - *Greffe apprentissage*), aplicando o seu questionário concebido com o mesmo objetivo, ainda que no contexto da Bélgica francófona (Colognesi & Deschepper, 2019; Colognesi, Moser, Deschepper & Hanin, 2022; Deschepper, Moncarey, Wiertz, Stordeur & Colognesi, 2019), junto de professores a lecionar nos referidos níveis de ensino, em instituições públicas e privadas, em Portugal. Com este questionário, pretendemos conhecer, mais particularmente, e igualmente à semelhança do referido grupo de investigação: i) as crenças dos professores quanto à oralidade e ao respetivo ensino; ii) o sentimento de competência dos docentes para o ensino do oral; iii) as situações orais a privilegiar, em sala de aula, e em que os alunos devem ser proficientes, ainda de acordo com os professores; e iv) as próprias práticas que os professores afirmam adotar *in loco* também quanto ao ensino da oralidade. Adotámos, assim, uma abordagem quantitativa, que pretendemos completar mais tarde, com uma abordagem qualitativa, mediante a realização de uma entrevista aos professores que se disponibilizaram para o efeito, aquando do preenchimento do referido questionário.

2.2. Características da amostra

O questionário utilizado, e criado no Google Forms, foi divulgado durante três meses (de novembro a janeiro), no ano letivo de 2022/2023. Esta divulgação ocorreu quer através de correio eletrónico quer através de redes sociais. Os professores participantes, antes de o preencherem, foram informados de que a implementação deste questionário se enquadrava no contexto de uma investigação e, neste sentido, os dados anonimamente recolhidos seriam tratados com tal objetivo.

Como é visível na Tabela 1, no conjunto, 98 professores responderam ao questionário: 47 (48,0% da amostra) da educação pré-escolar e 51 (52,0% da amostra) do ensino básico. Nos professores da educação pré-escolar, 43 (91,5%) são do género feminino e 4 (8,5%) são do género masculino; já nos professores do ensino básico, 45 (88,2%) são do género feminino e 6 (11,8%) são do género masculino. No entanto, não há diferenças significativas de género entre os níveis de ensino, de acordo com o teste do qui-quadrado ($X^2_{1}=0,283$; $p=0,595$). Quanto ao tempo de serviço, as diferenças já são significativas ($X^2_{5}=14,563$; $p=0,012$), com o tempo de serviço a ser significativamente superior para o nível de ensino básico, em comparação com o da educação pré-escolar. Mais especificamente, a percentagem de tempo de serviço de 10 a 19 anos é superior para a educação pré-escolar e a percentagem de tempo de serviço de mais de 20 anos é superior para o ensino básico.

Tabela 1: Características da amostra (relação entre o género, a idade, o tempo de serviço e o nível de ensino)

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		Qui-quadrado	p
	N	%	N	%		
1. Qual é o seu género?					0,283	0,595
Feminino	43	91,5	45	88,2		
Masculino	4	8,5	6	11,8		
2. Em que faixa etária se encontra?					4,735	0,189
Abaixo dos 30 anos	3	6,4	0	0,0		
Entre os 30 e os 39 anos	4	8,5	3	5,9		
Entre os 40 e os 49 anos	21	44,7	20	39,2		
Mais de 49 anos	19	40,4	28	54,9		
3. Há quantos anos dá aulas, incluindo o ano letivo atual?						
Há menos de 5 anos	1	2,1	1	2,0	14,563	* 0,012
De 5 a 9 anos	0	0,0	2	3,9		
De 10 a 14 anos	10	21,3	1	2,0		
De 15 a 19 anos	12	25,5	7	13,7		
De 20 a 24 anos	5	10,6	9	17,6		
Há mais de 24 anos	19	40,4	31	60,8		

* $p < 0,05$

Quanto ao nível de conhecimento dos documentos oficiais reguladores (Tabela 2), disponibilizados pelo Ministério da Educação, não há diferenças significativas entre os grupos de professores ($X^2_3=1,456$; $p=0,692$). Se foram 36 (76,6%) os docentes da educação pré-escolar a afirmar conhecer tais documentos «inteiramente» ou «em boa parte», este número foi de 39 (76,5%), no caso do ensino básico. Esta diferença reduzida torna-se ainda mais evidente para as respostas negativas: 11 (23,4%) dos docentes da educação pré-escolar afirmaram ou conhecer «um pouco» ou mesmo não conhecer tais documentos; e, no caso do ensino básico, 12 foram os professores a escolher estas duas opções.

Tabela 2: Nível de conhecimento dos documentos oficiais reguladores, por nível de ensino

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		Qui-quadrado	p
	N	%	N	%		
Conhece os documentos oficiais reguladores, disponibilizados pelo Ministério da Educação, para o nível de educação escolar ao qual dá aulas?					1,456	0,692
Inteiramente	13	27,7	10	19,6		
Em boa parte	23	48,9	29	56,9		
Um pouco	9	19,1	11	21,6		
Não	2	4,3	1	2,0		

2.3. Questionário utilizado

O questionário utilizado, como já referido, é uma versão portuguesa – adaptada, na secção 1; e traduzida, nas secções 2 e 3 – do questionário, em francês, elaborado pelo grupo GCEO - *Grefte apprentissage*. Por sua vez, o questionário elaborado por este grupo baseou-se num outro questionário, destinado a professores do ensino secundário, que já tinha sido utilizado pelo grupo quebequense de pesquisa «État des lieux de l'enseignement du français au secondaire» (ÉLEF).³ E como o grupo GCEO já tinha aferido a fiabilidade do questionário testando-o com cerca de quarenta professores, testámos o nosso com apenas quatro professores, dois de cada nível de ensino, também por contingências temporais. O questionário inclui quatro partes, em linha com as

³ https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/repertoire_type/?aff_par=elf#resultat_de_recherche

perguntas de investigação definidas, mais uma vez à semelhança do questionário que seguimos: i) uma primeira sobre o perfil do respondente; ii) uma segunda sobre as suas crenças sobre o que é o oral e o seu ensino; iii) uma terceira sobre os sentimentos de competência dos professores para ensinar o oral; iv) e uma quarta sobre as suas práticas em sala de aula.

2.3.1. Importância do ensino do oral

Começámos por convidar os professores a assinalar, numa escala de 1 a 10, o nível de importância que atribuíam ao ensino do oral. Para cada uma das afirmações ainda apresentadas, e relacionadas com aspetos específicos do ensino do oral, os professores também foram convidados a assinalar o seu grau de concordância com cada item (Tabela 3). A escala utilizada é uma escala ordinal do tipo Likert com quatro alternativas de resposta (de 1 a 4), entre «não concordo nada» e «concordo plenamente», e é constituída por onze itens.

Tabela 3: Afirmações apresentadas sobre representações do oral

-
- a) Penso que é principalmente no jardim de infância que devemos trabalhar a maioria das competências orais.
 - b) Penso que podemos desenvolver as competências orais através do treino.
 - c) Penso que o oral é uma alavanca para a aprendizagem da leitura.
 - d) Penso que o oral se ensina (como a ortografia, a história, as frações...)
 - e) Penso que o oral se limita à fala.
 - f) Penso que o oral serve para comunicar, verbalizar e interagir.
 - g) Para mim, o oral é uma ferramenta para explicitar o seu funcionamento e as suas estratégias.
 - h) Para mim, o oral desenvolve-se naturalmente.
 - i) Penso que o oral também se avalia de forma formativa.
 - j) Para mim, o oral é compreender o que ouvimos.
 - k) Desenvolver o oral dos meus alunos é uma das minhas principais preocupações.
-

Entre as onze afirmações apresentadas, os professores ainda escolheram as duas que consideravam mais importantes.

2.3.2. Sentimento de competência dos professores para ensinar o oral

Para conhecer o sentimento de competência dos professores para ensinar o oral, convidámos os docentes a assinalar, numa escala de 1 a 10, o nível de confiança geral que consideravam ter nas suas práticas de ensino do oral.

Para se avaliar com maior detalhe esta escala de sentimento de competência, os docentes também manifestaram o seu grau de concordância em relação a dez itens. A escala utilizada é de novo uma escala ordinal do tipo Likert com quatro alternativas de resposta (de 1 a 4), entre «não concordo nada» e «concordo plenamente». Três desses itens expressavam um sentimento positivo de competência e dois deles expressavam um sentimento negativo. Os outros cinco itens estavam relacionados com possíveis explicações da origem do sentimento docente de (in)competência, comumente indicados na literatura da área (Tabela 4).

Tabela 4: Dimensões da escala de sentimento de competência: itens relacionados com o sentimento de (in)competência para ensino do oral e possíveis explicações

Sentimento positivo de competência para ensino do oral	<ul style="list-style-type: none"> a) Sinto-me pessoalmente competente no oral. b) Sinto-me capaz de conduzir adequadamente uma aula sobre o oral. g) É importante para mim ser competente no ensino do oral.
Sentimento negativo de competência para ensino do oral	<ul style="list-style-type: none"> c) Evito ensinar o oral na sala de aula, porque não me sinto capaz de conduzir, adequadamente, a aula.

	f) Duvido das minhas capacidades para ensinar o oral na aula.
Possíveis explicações da origem do sentimento de (in)competência para ensino do oral (sentimento neutro)	<p>d) Praticar atividades extracurriculares — teatro, movimentos juvenis... — ajuda-me ou ajudou-me a ensinar o oral.</p> <p>e) Na minha formação como professor, fui ensinado(a) a ensinar o oral.</p> <p>h) Penso que o ensino do oral só pode ser implementado por professores com muita experiência.</p> <p>i) Lembro-me de que, quando era aluno da escola básica, aprendi o oral do mesmo modo como aprendi a ortografia, as frações, etc.</p> <p>j) O diretor, o avaliador ou os meus colegas dão particular importância ao ensino do oral.</p>

O valor do Alfa de Cronbach, índice utilizado para medir a confiabilidade da consistência interna de uma escala, também foi calculado (Tabela 5).

Tabela 5: Consistência interna: dimensões da escala de sentimento de competência

	N Itens	Alfa de Cronbach	Correlação item-total
Sentimento positivo de competência para ensino oral	3	0,464	0,073-0,420
Sentimento negativo de competência para ensino oral	2	0,498	0,334-0,334
Possíveis explicações da origem do sentimento de (in)competência (sentimento neutro)	5	0,507	0,055-0,409

Quando o valor do Alfa de Cronbach é inferior ao valor mínimo aceitável de 0,60, considera-se que os itens integrantes das dimensões não as medem de forma aceitável. Porém, como, no estudo que seguimos, os referidos itens já tinham sido devidamente validados pelos respetivos investigadores (Colognesi, Moser, Deschepper & Hanin, 2022), apresentamos, também no nosso estudo, os respetivos resultados detalhados para cada dimensão e cada item.

2.3.3. Situações de ensino do oral a privilegiar

Os professores também se posicionaram quanto ao grau de importância atribuída a catorze itens (Tabela 6). Foi mais uma vez usada uma escala de Likert de 1 («baixa importância») a 4 («muito grande importância»).

Tabela 6: Itens relacionados com situações de ensino do oral a privilegiar

<ul style="list-style-type: none"> - COMPREENDER as opiniões dos outros numa conversa. - COMPREENDER as notícias ou uma reportagem áudio / audiovisual. - CONTAR um evento numa ordem lógica. - EXPRESSAR claramente os seus gostos, as suas opiniões. - EXPLICAR um conteúdo a alguém. - EXPLICAR o raciocínio seguido para realizar uma tarefa. - EXPRESSAR as suas emoções. - RECITAR um poema memorizado. - FAZER uma apresentação/um discurso sobre um tema escolhido. - COMPREENDER um conteúdo ouvido (uma instrução, etc.). - COMPREENDER o essencial de uma história ouvida. - RESPONDER, por escrito, a perguntas feitas na sequência de um "saber ouvir". - REFORMULAR oralmente uma ideia, uma instrução. - COMPREENDER uma instrução dada oralmente.

Também convidámos os docentes a escolher as três situações mais relevantes, na sua opinião.

2.3.4. Práticas declaradas de ensino do oral

Os professores também manifestaram a sua opinião em relação à frequência de cada um dos vinte e seis itens apresentados, referentes a situações de ensino do oral. Cada um destes itens era iniciado quer com «convido», para quando o oral é (apenas) mobilizado (exemplo: «PERMITO aos alunos expressar as suas emoções.»), quer com «ensino», para quando o oral é já (explicitamente) ensinado (exemplo: «ENSINO os alunos a expressar as suas emoções.»). Para aferir a frequência, utilizámos uma escala de Likert com seis níveis: 1) todos os dias / todas as aulas; 2) algumas vezes por semana; 3) uma vez por semana; 4) uma vez por mês; 5) uma ou duas vezes por ano; e 6) nunca. A análise comparativa das respostas recolhidas, tendo em conta o nível de ensino, foi feita de forma inferencial a partir dos resultados das médias para cada pergunta apresentada. Testes t, frequentemente usados para testar hipóteses sobre diferenças entre até duas médias, também foram realizados.

3. Resultados obtidos

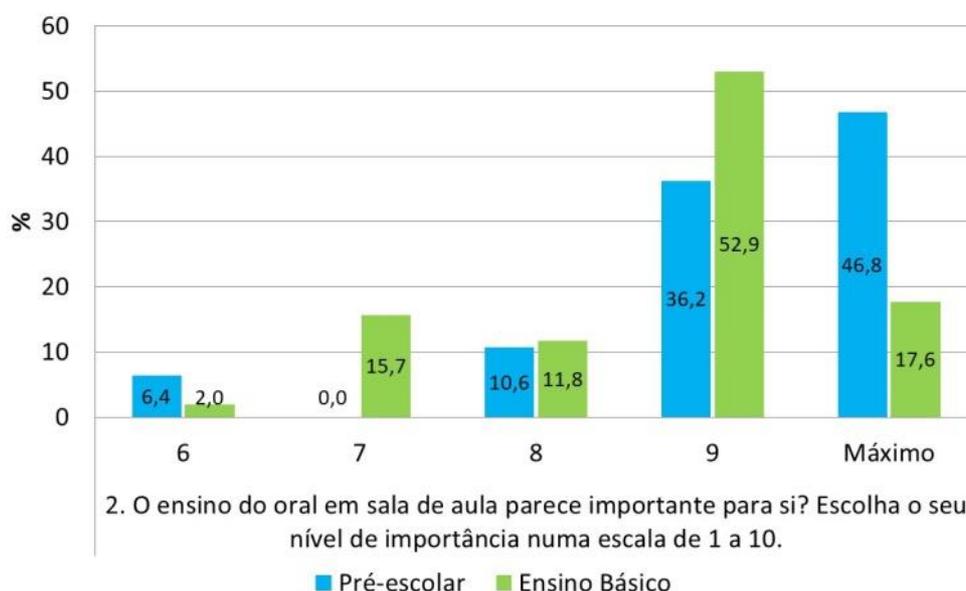
A apresentação dos principais resultados seguintes segue as próprias perguntas de investigação.

3.1. Importância do ensino do oral

Importância atribuída ao ensino da oralidade

O Gráfico 1 apresenta os resultados atinentes à importância que os professores atribuíram ao ensino do oral.

Gráfico 1: Resultados percentuais obtidos por professores da educação pré-escolar e do ensino básico sobre a importância do ensino do oral na escola



A maioria dos respondentes afirmou atribuir uma importância grande ao ensino do oral. Quanto aos professores da educação pré-escolar, 93,6% dos inquiridos atribuiu uma nota de 8 a 10. Esta percentagem foi de 82,3%, no caso dos professores do ensino básico. A percentagem de respostas com o valor máximo (10) foi superior para a educação pré-escolar (46,8%); por sua vez, a percentagem de respostas de 7 a 9 é já superior para o ensino básico, sendo as diferenças significativas ($\chi^2_4=16,680$; $p=0,002$). O ensino do oral parece, assim, ser percecionado como mais relevante no contexto da educação pré-escolar.

Aspetos específicos do ensino da oralidade

A tabela 7 apresenta mais informações resultantes da análise comparativa de um conjunto de itens relativos às opiniões docentes sobre aspetos específicos do ensino do oral. Destacamos alguns dos resultados.

Tabela 7: Comparação das opiniões de professores da educação pré-escolar e do ensino básico sobre aspetos específicos do ensino do oral

	Pré-escolar (%)				Ensino básico (%)				t ₉₆	p
	1	2	3	4	1	2	3	4		
a) Penso que é principalmente no jardim de infância que devemos trabalhar a maioria das competências orais.	10,6%		46,8%	42,6%	13,7%	39,2%	23,5%	23,5%	3,320	** 0,001
b) Penso que podemos desenvolver as competências orais através do treino.			59,6%	40,4%		7,8%	66,7%	25,5%	2,135	* 0,035
c) Penso que o oral é uma alavanca para a aprendizagem da leitura.			57,4%	42,6%			43,1%	56,9%	-1,415	0,160
d) Penso que o oral se ensina (como a ortografia, a história, as frações...)	6,4%	44,7%	34,0%	14,9%	7,8%	31,4%	49,0%	11,8%	-0,443	0,659
e) Penso que o oral se limita à fala.	10,6%	48,9%	38,3%	2,1%	21,6%	68,6%	9,8%		3,456	** 0,001
f) Penso que o oral serve para comunicar, verbalizar e interagir.		2,1%	53,2%	44,7%	2,0%	2,0%	64,7%	31,4%	1,481	0,142
g) Para mim, o oral é uma ferramenta para explicitar o seu funcionamento e as suas estratégias.		14,9%	74,5%	10,6%	7,8%	23,5%	60,8%	7,8%	2,107	* 0,038
h) Para mim, o oral desenvolve-se naturalmente.	4,3%	53,2%	40,4%	2,1%	2,0%	56,9%	27,5%	13,7%	-0,894	0,374
i) Penso que o oral também se avalia de forma formativa.	4,3%	17,0%	74,5%	4,3%		3,9%	86,3%	9,8%	-2,762	** 0,007
j) Para mim, o oral é compreender o que ouvimos.	8,5%	25,5%	63,8%	2,1%		21,6%	72,5%	5,9%	-2,054	* 0,043
k) Desenvolver o oral dos meus alunos é uma das minhas principais preocupações.	2,1%	4,3%	48,9%	44,7%	2,0%	5,9%	66,7%	25,5%	1,577	0,118

Escala de medida: 1- Não concordo nada; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo plenamente.

t₉₆: teste t para amostras independentes com 96 graus de liberdade ** p≤0,01 * p≤0,05

Em termos comparativos, se há um consenso entre os dois grupos de docentes em relação a algumas afirmações, registam-se também dissensões em outros casos.

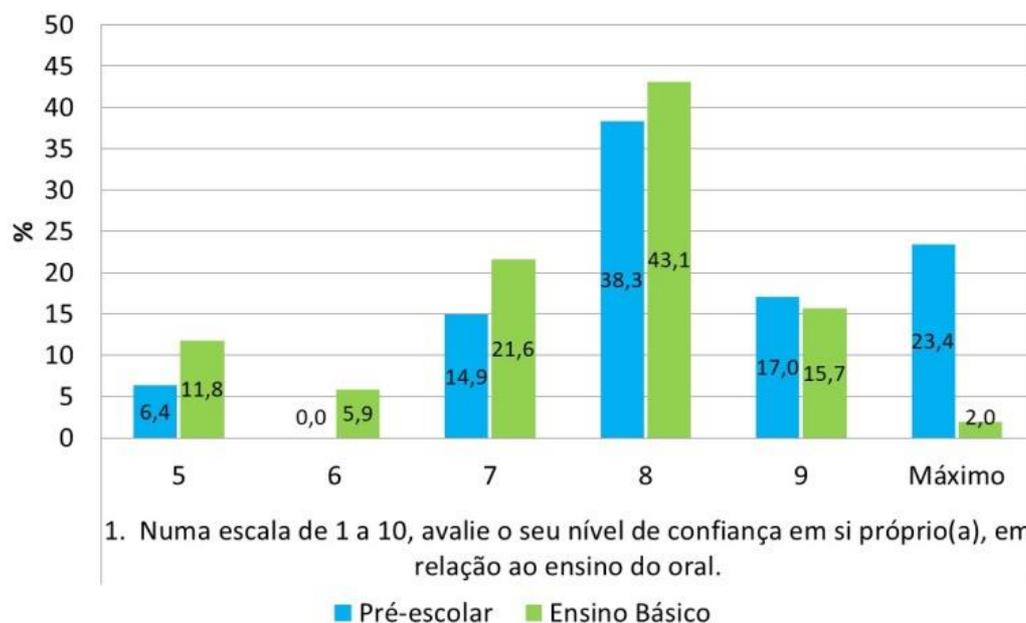
Quanto à afirmação de que o oral representa uma competência que deve ser trabalhada (d), no caso da educação pré-escolar, a maioria (51,1%) não concorda nada ou discorda da afirmação, ao passo que 48,9% já concordam ou concordam plenamente; no caso do ensino básico, a maioria (60,8%) concorda ou concorda plenamente, enquanto 39,2% dos docentes não concordam nada ou discordam. Em relação à afirmação de que podemos desenvolver as competências orais através do treino (b), o resultado referente às opiniões manifestadas pelos professores do ensino básico é muito coincidente com o resultado obtido com a afirmação anteriormente analisada (d), com a quase totalidade dos inquiridos (92,2%) a manifestar a sua concordância ou a sua concordância plena; posicionamento este («concordo» ou «concordo plenamente») que é ainda muito mais expressivo para os professores da educação pré-escolar (100%), ainda que talvez não fosse o resultado mais expectável após ter a maioria considerado não concordar nada ou discordar de que o oral deve ser uma competência explicitamente ensinada. Quanto à afirmação de que o oral se desenvolve de forma natural (h), os dois grupos são coincidentes no seu posicionamento: a maioria dos professores da educação pré-escolar (53,2%) e do ensino básico (56,9%) discorda da afirmação; ainda assim, regista-se também uma percentagem de 40,4% dos docentes da educação pré-escolar a manifestar a sua concordância, o que acontece já só com 27,5% dos professores do ensino básico. Quanto à utilidade do oral, verifica-se um interessante posicionamento consensual dos professores dos dois grupos. Em ambos os grupos, a maioria concorda quer com a afirmação de que o oral serve para comunicar (respetivamente, 53,2% e 64,7%) quer com a de que o oral se constitui como uma

ferramenta para explicitar o seu funcionamento e as suas estratégias (respetivamente, 74,5% e 60,8%) . Já quanto à perceção do oral como uma alavanca para a aprendizagem da leitura, se ambos os grupos concordam ou concordam plenamente com a mesma, a maioria dos docentes da educação pré-escolar opta por concordar (57,4%) e a maioria dos professores do ensino básico opta por concordar plenamente (56,9%). Um posicionamento consensual entre os dois grupos de respondentes é também identificado quanto a outras afirmações. Em relação à representação do oral como estando limitado à fala (e), a maioria quer dos professores da educação pré-escolar (48,9%) quer dos docentes do ensino básico (68,6%) discorda desta afirmação; porém, são ainda 38,3% dos docentes do primeiro grupo a concordarem com tal, ao passo que, no segundo grupo de inquiridos, já só 9,8% manifestam a sua concordância; e esta diferença entre os grupos é de facto significativa. Quanto à afirmação de que o oral consiste em compreender o que se ouve (j), mais uma vez, a maioria dos dois grupos de respondentes tem um posicionamento idêntico: concorda com a afirmação (63,8% e 72,5%, respetivamente); e, neste caso, a percentagem dos docentes a discordar é igualmente semelhante (25,5% e 21,6%). Os dois grupos de respondentes também reconhecem o oral como sendo avaliado de maneira formativa (i); mais especificamente, 78,8% para os professores da educação pré-escolar; e 96,1%, no caso dos docentes do ensino básico. O desenvolvimento do oral dos alunos como sendo uma das principais preocupações dos docentes (k) é também manifestamente consensual entre os dois grupos de respondentes: 93,6% e 92,2%, respetivamente. E se uma muito grande maioria dos professores da educação pré-escolar (89,4%) concorda com a afirmação de que é mormente no jardim de infância que os docentes devem trabalhar a maioria das competências orais (a), o mesmo já não ocorre com os docentes do ensino básico: 47% dos professores concordam e 52,9% já discordam.

3.2. Sentimento de competência dos professores para ensinar o oral

O Gráfico 2 apresenta os resultados relativos ao sentimento de competência manifestado pelos professores quanto ao ensino do oral.

Gráfico 2: Resultados percentuais relativos ao nível de confiança dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico



A maioria dos respondentes atribuiu sempre uma nota igual ou superior a 5. A percentagem de respostas com as pontuações 9 e 10 é superior para a educação pré-escolar e a percentagem de respostas com pontuações de 5 a 8 é superior para o ensino básico, sendo as diferenças significativas ($X^2_5=13,481$; $p=0,019$), o que nos leva a pensar que os docentes do primeiro grupo se sentem mais confiantes para ensinar o oral do que os colegas do ensino básico.

As tabelas seguintes (Tabela 8 e Tabela 9) fornecem uma visão mais detalhada dos resultados anteriores, com a apresentação das médias e dos desvios-padrão dos dois grupos de docentes em relação a itens relativos ao sentimento docente de eficácia pessoal. Os resultados das análises comparativas (testes t) também são apresentados.

Como é visível na Tabela 8, os dois grupos de professores afirmam ter confiança nas suas práticas de ensino do oral, com a média a ser próxima de 3 — numa escala que vai até 4 — e o sentimento negativo situa-se ou no valor de 2 ou muito perto. A nível comparativo, a confiança na competência para o ensino do oral é considerável quer para os professores da educação pré-escolar (M=3,05) quer para os docentes do ensino básico (M=2,78), sendo superior para os primeiros e as diferenças entre os grupos são significativas ($t_{96}=3,581$; $p=0,001$). O sentimento negativo de competência para o ensino do oral também é superior para a educação pré-escolar (M=2,12), em comparação com o ensino básico (M=2,00); porém, neste caso, as diferenças já não são significativas ($t_{96}=1,744$; $p=0,084$).

Tabela 8: Médias e desvios-padrão das dimensões da escala de sentimento de competência e comparação entre os níveis de ensino com testes t

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		t_{96}	p
	M	DP	M	DP		
Sentimento positivo de competência para ensino oral	3,05	0,37	2,78	0,38	3,581	** 0,001
Sentimento negativo de competência para ensino oral	2,12	0,28	2,00	0,40	1,744	0,084

t_{96} : teste t para amostras independentes com 96 graus de liberdade** $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$

A tabela 9 permite que façamos ainda outras constatações, tendo em conta os resultados obtidos quanto à concordância dos docentes em relação a um conjunto de afirmações apresentadas.

Tabela 9: Médias e desvios padrão das dimensões da escala de sentimento de competência e comparação entre os níveis de ensino com testes t

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		t_{96}	p
	M	DP	M	DP		
a) Sinto-me pessoalmente competente no oral.	3,28	0,58	3,00	0,53	2,472	* 0,015
b) Sinto-me capaz de conduzir adequadamente uma aula sobre o oral.	3,26	0,57	2,94	0,61	2,620	* 0,010
c) Evito ensinar o oral na sala de aula, porque não me sinto capaz de conduzir, adequadamente, a aula.	1,70	0,55	1,86	0,75	-1,203	0,232
d) Praticar atividades extracurriculares — teatro, movimentos juvenis... — ajuda-me ou ajudou-me a ensinar o oral.	3,02	0,90	2,82	0,71	1,213	0,228
e) Penso que o ensino do oral só pode ser implementado por professores com muita experiência.	2,21	0,75	1,76	0,62	3,235	** 0,002
f) Duvido das minhas capacidades para ensinar o oral na aula.	1,72	0,68	2,04	0,75	-2,179	* 0,032
g) É importante para mim ser competente no ensino do oral.	3,53	0,58	3,55	0,54	-0,151	0,881
h) Lembro-me de que, quando era aluno da escola básica, aprendi o oral do mesmo modo como aprendi a ortografia, as frações, etc.	2,34	0,67	1,61	0,72	5,194	*** 0,000
i) Na minha formação como professor, fui ensinado(a) a ensinar o oral.	2,17	0,73	1,59	0,73	3,949	*** 0,000
j) O diretor, o avaliador ou os meus colegas dão particular importância ao ensino do oral.	2,62	0,57	2,71	0,81	-0,623	0,534

Um número considerável dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico concorda com a prática de atividades extracurriculares – como teatro – como um contributo importante para o ensino do oral, em sala de aula (M=3,02 versus M=2,82, respetivamente), ainda que as diferenças não sejam significativas ($t_{96}=1,213$; $p=0,228$). As diferenças são já significativas ($t_{96}=3,949$; $p<0,001$) a respeito do posicionamento dos docentes sobre terem sido (ou não) ensinados a ensinar o oral durante a sua formação como professor (2,17 versus 1,59).

Também há mais docentes da educação pré-escolar a considerar que o ensino do oral só pode ser implementado por professores com muita experiência (M=2,21 versus M=1,76, respetivamente), com as diferenças a serem significativas ($t_{96}=3,235$; $p=0,002$). O mesmo ocorre, em termos de as diferenças serem significativas ($t_{96}=5,194$; $p<0,001$), quando os docentes se posicionam sobre terem (ou não) aprendido o oral do mesmo modo como tinham aprendido a ortografia ou as frações, por exemplo (respetivamente, M =2,34 versus M=1,61). Porém, já não há diferenças significativas ($t_{96}=-0,623$; $p=0,534$), quando os docentes são convidados a opinar sobre a consideração do ensino do oral por parte da direção, dos avaliadores ou dos colegas docentes, nas suas instituições de ensino (M =2,62 versus M = 2,71, respetivamente).

3.3. Situações de ensino do oral a privilegiar

A tabela 10 apresenta os resultados da comparação da importância que os professores da educação pré-escolar e do ensino básico atribuíram a catorze situações de ensino do oral.

Tabela 10: Situações de ensino do oral a privilegiar

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		t_{96}	p
	M	DP	M	DP		
a) COMPREENDER as opiniões dos outros numa conversa.	3,45	0,65	3,51	0,54	-0,521	0,604
b) COMPREENDER as notícias ou uma reportagem áudio / audiovisual.	3,21	0,59	2,96	0,69	1,936	0,056
c) CONTAR um evento numa ordem lógica.	3,36	0,57	3,25	0,48	1,005	0,318
d) EXPRESSAR claramente os seus gostos, as suas opiniões.	3,47	0,55	3,67	0,48	-1,923	0,057
e) EXPLICAR um conteúdo a alguém.	3,49	0,55	3,45	0,61	0,327	0,744
f) EXPLICAR o raciocínio seguido para realizar uma tarefa.	3,17	0,48	3,45	0,70	-2,291	* 0,024
g) EXPRESSAR as suas emoções.	3,68	0,52	3,47	0,73	1,633	0,106
i) RECITAR um poema memorizado.	3,30	0,78	2,18	0,74	7,311	*** 0,000
j) FAZER uma apresentação/um discurso sobre um tema escolhido.	3,43	0,54	3,33	0,74	0,699	0,486
k) COMPREENDER um conteúdo ouvido (uma instrução, etc.).	3,64	0,53	3,45	0,61	1,618	0,109
l) COMPREENDER o essencial de uma história ouvida.	3,74	0,44	3,57	0,50	1,842	0,069
m) RESPONDER, por escrito, a perguntas feitas na sequência de um "saber ouvir".	3,45	0,62	3,29	0,50	1,346	0,181
n) REFORMULAR oralmente uma ideia, uma instrução.	3,49	0,59	3,12	0,59	3,134	** 0,002
o) COMPREENDER uma instrução dada oralmente.	3,57	0,54	3,55	0,58	0,225	0,823

t_{96} : teste t para amostras independentes com 96 graus de liberdade *** $p\leq 0,001$ ** $p\leq 0,01$ * $p\leq 0,05$

A análise da Tabela 10 conduz-nos às três principais constatações. A relevância atribuída à recitação de um poema memorizado (i) e à reformulação oral de uma ideia ou uma instrução (n) é significativamente superior para a educação pré-escolar. Já a importância atribuída à explicação de um raciocínio seguido para realizar uma tarefa (f) é significativamente superior para o ensino básico. À exceção destas afirmações, não se registam diferenças significativas entre os dois níveis de ensino no que diz respeito à importância atribuída às restantes afirmações. Se atentarmos nas três situações de ensino mais escolhidas, em cada um dos grupos – no grupo da

educação pré-escolar, afirmações l), g) e k; e afirmações d), l) e o), no grupo do ensino básico —, constatamos haver um predomínio da compreensão.

A análise da tabela 11 permite-nos verificar se o referido predomínio permanece, quando os professores são convidados a escolher as três situações de ensino em que a escola se deve prioritariamente focar.

Tabela 11: Situações de ensino do oral em que a escola se deve focar

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		X ² ₁	p
	N	%	N	%		
a) COMPREENDER as opiniões dos outros numa conversa.	28	59,6	12	23,5	13,155	*** 0,000
b) COMPREENDER as notícias ou uma reportagem áudio/audiovisual.	0	0,0	1	2,0	,931	0,335
c) CONTAR um evento numa ordem lógica.	11	23,4	6	11,8	2,311	0,128
d) EXPRESSAR claramente os seus gostos, as suas opiniões.	25	53,2	37	72,5	3,944	* 0,047
e) EXPLICAR um conteúdo a alguém.	3	6,4	12	23,5	5,547	* 0,019
f) EXPLICAR o raciocínio seguido para realizar uma tarefa.	5	10,6	21	41,2	11,702	** 0,001
g) EXPRESSAR as suas emoções.	23	48,9	7	13,7	14,276	*** 0,000
i) RECITAR um poema memorizado.	0	0,0	2	3,9	1,882	0,170
j) FAZER uma apresentação/um discurso sobre um tema escolhido.	8	17,0	8	15,7	,032	0,858
k) COMPREENDER um conteúdo ouvido (uma instrução, etc.).	10	21,3	8	15,7	,510	0,475
l) COMPREENDER o essencial de uma história ouvida.	8	17,0	12	23,5	,638	0,425
m) RESPONDER, por escrito, a perguntas feitas na sequência de um «saber ouvir».	4	8,5	5	9,8	,049	0,825
n) REFORMULAR oralmente uma ideia, uma instrução.	2	4,3	5	9,8	1,135	0,287
o) COMPREENDER uma instrução dada oralmente.	8	17,0	16	31,4	2,724	0,099

X²₁: teste do qui-quadrado com 1 grau de liberdade*** p≤0,001** p≤0,01 * p≤0,05

A análise mostra que o posicionamento dos dois grupos de professores é diferente. Na amostra da educação pré-escolar, os docentes destacaram as seguintes três situações para ensinar o oral em sala de aula: «a) COMPREENDER as opiniões dos outros numa conversa» (59,6%), «d) EXPRESSAR claramente os seus gostos, as suas opiniões» (53,2%) e «g) EXPRESSAR as suas emoções» (48,9%). Por sua vez, os docentes do ensino básico escolheram as seguintes: «d) EXPRESSAR claramente os seus gostos, as suas opiniões» (72,5%), «f) EXPLICAR o raciocínio seguido para realizar uma tarefa» (41,2%) e «o) COMPREENDER uma instrução dada oralmente» (31,4%). Em cada um dos dois grupos de situações, escolhidas pelos dois grupos de docentes, duas delas mobilizam o oral a nível da produção - respetivamente, d) e g); e d) e f).

3.4. Práticas declaradas de ensino do oral

Para a análise deste ponto, começámos por recuperar o que os professores disseram ser as situações de ensino do oral a privilegiar em sala de aula (ver secção 3.3.): i) no caso da educação pré-escolar, «a) Compreender as opiniões dos outros numa conversa», «d) Expressar claramente os seus gostos, as suas opiniões» e «g) Expressar as suas emoções»; ii) no caso do ensino básico, «d) Expressar claramente os seus gostos, as suas opiniões», «f) Explicar o raciocínio seguido para realizar uma tarefa» e «o) Compreender uma instrução dada oralmente». Para cada um destas situações, analisámos a frequência da respetiva mobilização («convido») e do respetivo ensino («ensino»). Tendo em conta as situações orais que apresentámos aos docentes nesta pergunta, tivemos, porém, de fazer duas adaptações – uma em cada nível de ensino – para podermos fazer a análise comparativa pretendida: i) no caso da , «compreender as opiniões dos outros numa conversa» teve de corresponder (salvas as devidas – e evidentes – diferenças) a «reagir às opiniões dos outros numa conversa»; e, ii), no caso do ensino básico, «o) Compreender uma instrução dada oralmente» teve igualmente de corresponder (mais uma vez salvas as devidas – e claras – diferenças) a «reformular uma ideia, uma instrução».

No caso da educação pré-escolar (Tabela 12), e quanto ao saber reagir às opiniões dos outros numa conversa, 91,5% dos professores afirmam convidar os alunos a tal ou algumas vezes por semana ou todos os dias / todas as aulas. Este valor desce para 80,8%, quando se trata de um ensino explícito de tal competência. Em relação à expressão dos seus gostos e das suas opiniões e ideias, a situação repete-se: a mobilização desta competência é de 93,6%, enquanto o respetivo ensino é de 82,9%. Quanto à expressão das emoções, ainda que a tendência seja igual, a descida é muito mais evidente: regista-se uma mobilização de 95,8% *versus* um ensino explícito de 74,4%.

Tabela 12: Frequência de mobilização e de ensino de situações orais, segundo os professores da educação pré-escolar

	1	2	3	4	5	6
Reagir às opiniões dos outros numa conversa.						
Convido		2,1%		6,4%	25,5%	66,0%
Ensino	8,5%		2,1%	8,5%	46,8%	34,0%
Expressar os seus gostos, as suas opiniões, as suas ideias.						
Convido	2,1%		2,1%	2,1%	29,8%	63,8%
Ensino	8,5%		8,5%		25,5%	57,4%
Expressar as suas emoções.						
Convido	2,1%		2,1%		4,3%	91,5%
Ensino	19,1%		4,3%	2,1%	19,1%	55,3%

Escala de medida: 1- Nunca; 2- 1 ou 2 vezes por ano; 3- 1 vez por mês; 4- 1 vez por semana; 5- Algumas vezes por semana; 6- Todos os dias / Todas as aulas.

No caso do ensino básico (Tabela 13), e quanto à expressão de gostos, opiniões e ideias, há 92,2% dos docentes que afirmam mobilizá-la, enquanto apenas 68,6% afirmam ensiná-la. Em relação à explicação de um raciocínio seguido para realizar uma tarefa, encontramos a mesma percentagem de professores quer a afirmar convidar os alunos a tal quer a ensinar aos discentes a referida competência: 64,7%. No que diz respeito à reformulação de uma ideia ou uma instrução, regista-se uma nova descida: a uma mobilização de 68,6% corresponde um ensino explícito de 33,3%.

Tabela 13: Frequência de mobilização e de ensino de situações orais, segundo os professores do ensino básico

	1	2	3	4	5	6
Expressar os seus gostos, as suas opiniões, as suas ideias.						
Convido				7,8%	47,1%	45,1%
Ensino	2,0%	9,8%	5,9%	13,7%	33,3%	35,3%
Explicar o raciocínio seguido para realizar uma tarefa.						
Convido			11,8%	23,5%	45,1%	19,6%
Ensino	3,9%		9,8%	21,6%	51,0%	13,7%
Reformular uma ideia, uma instrução.						
Convido			11,8%	19,6%	49,0%	19,6%
Ensino	2,0%	2,0%	13,7%	49,0%	25,5%	7,8%

Escala de medida: 1- Nunca; 2- 1 ou 2 vezes por ano; 3- 1 vez por mês; 4- 1 vez por semana; 5- Algumas vezes por semana; 6- Todos os dias / Todas as aulas.

Ainda que outras considerações pudessem ter lugar, a partir da análise comparativa de todas as afirmações colocadas à consideração dos docentes dos dois níveis de ensino, destacamos as seguintes:

Quanto à explicação de um raciocínio, a sua frequência quer como competência mobilizada quer como competência ensinada (Tabela 14), é superior para a educação pré-escolar (M=5,26), em comparação com o ensino básico (M=4,73). Porém, se as diferenças são significativas, em termos da sua mobilização ($t_{96}=2,295$; $p=0,024$), o mesmo já não ocorre com o respetivo ensino ($t_{96}=1,071$; $p=0,287$).

Tabela 14: Frequência de mobilização e de ensino da situação oral relativa a «explicar o raciocínio seguido para realizar uma tarefa»

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		t_{96}	p
	M	DP	M	DP		

CONVIDO os alunos a explicar o raciocínio seguido para realizar uma tarefa.	5,26	1,34	4,73	0,92	2,295	* 0,024
ENSINO os alunos a explicar o raciocínio que fizeram para completar uma tarefa.	4,81	1,12	4,57	1,10	1,071	0,287

Em relação à expressão dos seus gostos e das suas opiniões e ideias – uma das situações orais preferidas pelos docentes dos dois níveis de ensino –, a sua frequência, enquanto competência mobilizada (Tabela 15), é superior para a educação pré-escolar (M=5,49), em comparação com o ensino básico (m=5,37), ainda que as diferenças não sejam significativas ($t_{96}=0,733$; $p=0,465$). Em termos do ensino explícito desta competência, a sua frequência é também superior para a educação pré-escolar (m=5,06), em comparação com o ensino básico (M=4,73); e, mais uma vez, as diferenças não são significativas ($t_{96}=1,157$; $p=0,250$).

Tabela 15: Frequência de mobilização e de ensino da situação oral relativa à expressão de gostos, opiniões e ideias

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		t_{96}	p
	M	DP	M	DP		
CONVIDO os alunos a expressar os seus gostos, as suas opiniões, as suas ideias.	5,49	0,93	5,37	0,63	,733	0,465
ENSINO os alunos a expressar os seus gostos, as suas opiniões, as suas ideias.	5,06	1,52	4,73	1,37	1,157	0,250

No que diz respeito à expressão das suas emoções (Tabela 16), a sua frequência como competência mobilizada é mais uma vez superior para a educação pré-escolar (m=5,79), em comparação com o ensino básico (M=5,57), apesar de igualmente as diferenças não serem significativas ($t_{96}=1,436$; $p=0,154$). O mesmo acontece com a frequência desta competência enquanto objeto de um ensino explícito: é de novo superior para a educação pré-escolar (m=4,68), em comparação com o ensino básico (M=4,27), com as diferenças, mais uma vez, a não serem significativas ($t_{96}=1,040$; $p=0,301$).

Tabela 16: Frequência de mobilização e de ensino da situação oral relativa à expressão das emoções

	Pré-escolar (N=47)		Ensino básico (N=51)		t_{96}	p
	M	DP	M	DP		
PERMITO aos alunos expressar as suas emoções.	5,79	0,86	5,57	0,64	1,436	0,154
ENSINO os alunos a expressar as suas emoções.	4,68	1,95	4,27	1,92	1,040	0,301

Conclusão

A análise dos dados que apresentámos permite-nos tecer determinadas considerações gerais, em jeito de síntese. Por um lado, os professores de ambos os grupos atribuem uma relevância considerável ao ensino da oralidade em sala de aula. Os professores dos dois grupos também se manifestam confiantes nas suas práticas para o ensino desta competência. Em relação às situações de ensino do oral a privilegiar em sala de aula, regista-se um predomínio de situações a nível da compreensão do oral. No entanto, quando questionados sobre as três situações em que mais se deve o professor focar, duas delas, em cada grupo, já se referem ao oral a nível da produção.

As diferenças registadas entre os dois grupos também são relevantes. São os professores da educação pré-escolar que não só atribuem uma maior importância à oralidade como também assumem uma maior confiança nas suas práticas para o ensino desta competência e ainda asseguram proceder mais recorrentemente a um ensino do oral. Para esta situação, poderão destacar-se alguns fatores. Esta competência poderá estar (pelo menos) mais (visivelmente) presente nos textos reguladores oficiais (Ministério da Educação, 2016). Os professores da educação pré-escolar também são aqueles que mais afirmam lembrar-se de que, quando eram alunos do ensino básico, tinham aprendido o oral do mesmo modo como tinham aprendido outros conteúdos da língua; além disso, também afirmam que, na sua formação como professores, também tinham sido mais ensinados a ensinar o oral. No entanto, são os professores do ensino básico quem mais afirma constatar que o seu diretor / avaliador ou os seus colegas de escola atribuem uma maior relevância ao ensino do oral.

Uma componente qualitativa, com entrevistas a professores dos dois grupos de ensino, e que já se tenham previamente disponibilizado para tal – aquando do preenchimento do questionário, como já mencionado –, poderá fornecer informações mais esclarecedoras e reveladoras sobre algumas das constatações que os dados já recolhidos permitiram.

Referências bibliográficas

- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bueno, L., & Costa-Hübes, T. C. (2015). *Gêneros orais no ensino*. Mercado de Letras.
- Cassany, D., et al. (2000). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire: qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21 (1), 1-18.
- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C. & Hanin, V. (2022). Bonne nouvelle: les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire! Mais certains ne le font quand même pas.... *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26, 1-30.
- De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (1996). L'oral, bon à tout faire?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaire. *Repères*, 1.
- Deschepper, C., Moncarey, C., Wiertz, C., Stordeur, M. F., & Colognesi, S. (2019). Une recherche collaborative sur les pratiques efficaces pour enseigner l'oral au primaire. Focus sur le processus de co-construction d'une modélisation. *AIRDF-Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*.
- Dias, C. (2021). *A prática de oralidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário na Guiné-Bissau* [Tese de mestrado]. Universidade Nova de Lisboa.
- Dolz, J., & Dupont, P. (2020). Les genres de l'oral. *Recherches*, 73.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (2017). A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, 1 (28), 156-173.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Haller, S. (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In B. Schneuwly, J. Dolz, & colab. (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 149-214, Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro, Trad. e Org.). Mercado de Letras.
- Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J. F. De Pietro; C. Fisher; R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 11 - 40). Presses Universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 24/25, p. 3-21.
- Graça, L. (2022). Práticas declaradas do ensino da oralidade no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal – alguns resultados da aplicação de um questionário, num estudo exploratório. *Revista Veredas – Estudos Linguísticos*, 26 - «O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade».
- Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In C. Sá, E. Luna, *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. UA Editora.
- Marques, C. (2010). *Argumentação oral formal em contexto escolar* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Marques, C. (2022). Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras* [Revista da Associação de Professores de Português], 58/59, 43-53.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do ensino básico - Português*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

- Núcleo Regional de Aveiro do PNEP (2006). *O ensino da oralidade: compreensão e expressão* [Material não publicado. Coordenação e gestão do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) na Universidade de Aveiro: Luísa Álvares Pereira]. Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á. (2019). A Produção de Textos na Escola – um Percurso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. In I. P. Martins (Org.), *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação* (pp. 795-839). UA Editora.
- Pinheiro, R. (2017). *A compreensão da oralidade ao serviço da aprendizagem de línguas (Português e Espanhol)* [Relatório de Mestrado]. Universidade do Porto.
- Pinto, M. O. (2010). Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo. In O. Sousa, A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua - percursos didáticos* (pp. 15-32). Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender. Estratégias, textos e práticas* [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Schneuwly, B., Dolz, J., e col. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (41-70, Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro, Trad. e Org.). Mercado de Letras.
- Sénéchal, K. (2012). La compréhension orale: la grande absente de la classe de français. *Québec français*, 164, 63-64.
- Sénéchal, K., & Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français: changements et constantes depuis 25 ans. In R. Bergeron; G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-199). Éditions Peisaj.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (Éds.) (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.