



## Projetos e desenvolvimento de competências em comunicação oral nos primeiros anos

### Projects and the development of competencies in oral communication in the early years

**Cristina Manuela Sá<sup>1</sup>**

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Laboratório de Investigação em Educação em Português

cristina@ua.pt

#### Resumo:

O desenvolvimento de competências em comunicação oral é uma preocupação tanto para os educadores de infância como para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, dado que não podemos considerar uma criança como proficiente neste domínio só porque sabe falar. Requer o recurso a certas estratégias e será beneficiado pela implementação de projetos que levem o ensino/aprendizagem da língua materna a interagir com outras áreas curriculares.

Neste texto, propomos uma análise de alguns projetos que orientámos, desenvolvidos no jardim-de-infância e em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal no âmbito da prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de investigação em Educação, tendo em conta a abordagem didática da oralidade. Neste estudo, adotámos uma metodologia de índole qualitativa baseada na análise de conteúdo de dados relativos às atividades desenvolvidas com as crianças na intervenção didática que estava no centro de cada projeto. Os nossos principais objetivos eram identificar e caracterizar a perspetiva de abordagem didática da comunicação oral subjacente a esses projetos. Os resultados do estudo revelaram que usar determinadas estratégias didáticas de abordagem da oralidade é não só recomendável, como também possível, e ajudaram-nos a refletir sobre a forma como estávamos a formar os nossos estudantes para o desenvolvimento de competências em comunicação oral nas crianças a partir do ensino/aprendizagem da língua materna.

**Palavras-chave:** Comunicação oral, Competências, Projetos, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.



## Abstract:

The development of competencies in oral communication is a topic that puzzles both early childhood educators and primary school teachers, since we cannot consider a child as proficient in this domain because he/she can talk. It demands the use of certain strategies, and will benefit from projects making the teaching/learning of the mother tongue interact with other content areas.

In this text, we propose an analysis of some projects developed in Portuguese kindergartens and primary schools within teacher training articulated with a seminar dealing with research on Education we supervised in what concerns the teaching/learning of oral communication. In this study, we used a qualitative methodology based on content analysis of data concerning the activities developed with the children during the didactic intervention in the center of each project. Our main objectives were to identify and describe the perspective of didactic approach of oral communication underlying those projects. The results of this study revealed that using certain didactic strategies to approach oral communication is both recommendable and possible and allowed us to reflect on the way we are training our students in what concerns teaching the mother tongue to develop such competencies in the children.

**Keywords:** Oral communication, Competencies, Projects, Kindergarten, Primary Education.

## Résumé:

Le développement de compétences en communication orale est une source de problèmes aussi bien pour les éducateurs de la petite enfance que pour les instituteurs, vu que l'on ne peut pas considérer que l'enfant est compétent dans ce domaine juste parce qu'il/elle sait parler. Ceci demande le recours à certaines stratégies et peut bénéficier de projets qui amènent l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle à interagir avec d'autres domaines.

Dans ce texte, nous présentons une analyse de quelques projets développés dans des jardins d'enfants et écoles primaires au Portugal dans le cadre de la formation pédagogique articulée avec un séminaire de recherche en Éducation que nous avons dirigé en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la communication orale. Dans cette étude, nous avons eu recours à une méthodologie qualitative basée sur l'analyse de contenu de données concernant les activités intégrées dans l'intervention didactique qui est au centre de chaque projet. Nos buts principaux étaient d'identifier et de décrire la perspective sous-jacente à l'approche didactique de la communication orale dans chacun de ces projets. Les résultats de l'étude ont révélé que le recours à certaines stratégies didactiques pour travailler la communication orale est non seulement recommandable, mais aussi possible et nous ont amenée à réfléchir sur la façon dont nous étions en train de former nos étudiants en ce qui concernait l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle pour développer ces compétences chez les enfants.

**Mots-clés:** Communication orale, Compétences, Projets, Jardins d'enfants, École primaire.



## Introdução

Neste texto, propomos uma análise de projetos que orientámos, desenvolvidos em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) em Portugal no âmbito da prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de investigação em Educação, tendo em conta a abordagem didática da oralidade. Optámos por apresentar os resultados da análise feita e um exemplo de uma atividade para cada uma das categorias que tivemos em conta na sua realização.

## Fundamentos de abordagem didática da oralidade

Desenvolver competências em comunicação oral nos primeiros anos de escolaridade<sup>2</sup> (como em qualquer outro nível de escolaridade) implica ter em conta determinados conceitos e princípios.

Antes de mais, há que ter em consideração o facto de que a oralidade põe em ação *mecanismos*, presentes tanto na compreensão como na produção (cf. Luna, 2016): *linguísticos*, de índole lexical e gramatical; *enciclopédicos*, ligados ao conhecimento do mundo, advindo das vivências pessoais e dos eventos contextualmente situados; de *organização textual*, associados ao recurso aos tipos/géneros textuais adequados às situações interacionais e seus propósitos comunicativos.

A *compreensão oral* (cf. Luna, 2016) impõe ter em conta certas *estratégias*: *realização de previsões*, *apreensão das ideias* do texto, *identificação das ideias principais* do texto, *realização de inferências* e *monitorização da compreensão*. Podemos ainda acrescentar a *identificação da estrutura característica de um tipo/género textual* (Sá, 2009).

Implica ainda ter em conta determinadas *etapas* (cf. Luna, 2016): a *pré-escuta*, que alerta para a temática do discurso, promovendo a evocação e ativação de conhecimentos prévios com ele relacionados e conduzindo à sua contextualização; a *escuta*, que permite um primeiro acesso ao sentido do texto oral; a *pós-escuta*, fundamental para a consolidação da construção do sentido do texto.

Na abordagem didática da *expressão/produção oral*, é preciso ter em consideração diversos *níveis* (cf. Luna, 2016): *fonético-fonológico*, associado ao uso da entoação, no discurso oral e na leitura em voz alta, para reforçar a expressividade e sublinhar alguns aspetos; *léxico-semântico*, ligado à capacidade de selecionar vocabulário adequado à situação de comunicação em causa; *morfossintático*, responsável pela concordância e o uso apropriado de conectores; *textual*, associado aos mecanismos de coerência e coesão, que asseguram a clareza na apresentação das ideias, na sua articulação e, eventualmente, na sua justificação.

Também implica determinadas operações: *planificação*, que corresponde à reflexão sobre o tema a abordar, os tópicos a contemplar, o tipo/género textual a adotar tendo em conta a finalidade

---

<sup>2</sup> Neste texto, associámos a Educação Pré-Escolar aos primeiros anos de escolaridade, porque prepara o acesso à lecto-escrita.



do texto; *textualização*, que corresponde à sua concretização oral; *revisão* para reformulação e melhoria, que pressupõe uma análise crítica por parte do próprio ou de outrem.

## Abordagem didática da oralidade em projetos de intervenção educativa

### Metodologia de investigação do estudo

Partimos desta informação, para construir categorias que nos permitiram refletir sobre a forma como a oralidade tem sido abordada em projetos de intervenção didática na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), cuja conceção, implementação e avaliação orientámos.<sup>3</sup>

Assim, neste estudo utilizámos as categorias apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Categorias de análise

Comunicação oral	Mecanismos	Linguísticos
		Enciclopédicos
		De organização textual
Compreensão oral	Estratégias	Realização de previsões
		Apreensão das ideias do texto
		Identificação das ideias principais
		Identificação do tipo/género textual
		Realização de inferências
		Monitorização da compreensão
	Etapas	Pré-escuta
		Escuta
		Pós-escuta

<sup>3</sup> Todas as estudantes referidas neste estudo frequentaram um mestrado de Perfil 3 (Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico), em anos letivos diferentes.



<b>Produção oral</b>	<b>Níveis</b>	Fonético-fonológico
		Léxico-semântico
		Morfossintático
		Textual
	<b>Operações</b>	Preparação
		Textualização
		Revisão/melhoria

Tínhamos como objetivos de investigação identificar e caracterizar a concepção de didática da oralidade subjacente às atividades que estas futuras educadoras de infância e professoras do 1º CEB que orientámos no relatório final de estágio tinham desenvolvido com as crianças no âmbito da prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de investigação educacional.

Recorremos à análise documental, recolhendo os dados nas apresentações em PowerPoint elaboradas por essas estudantes para apresentar os seus projetos na defesa dos relatórios, e submetemo-los a análise de conteúdo, combinada com estatística descritiva (frequências absolutas e relativas), quando necessário. Analisámos vinte e quatro apresentações (uma por cada projeto que orientámos até agora).

É de referir que, ao conceber os seus projetos, de um modo geral, os estudantes focam-se essencialmente na interação leitura-escrita, considerando que a oralidade pode ser adquirida e desenvolvida exclusivamente a partir dos contextos familiares em que as crianças se inserem, enquanto a comunicação escrita exige instrução formal. No entanto, na realidade, é praticamente impossível separar a oralidade da leitura e da escrita (cf. Sá, 2016) e esta também pode – e deve – ser objeto de abordagem didática.

### **A didática da oralidade em projetos de intervenção didática na Educação Pré-Escolar**

A frequência da EPE surge como a altura ideal para trabalhar a oralidade nas crianças, inclusive fazendo-as aceder a usos mais formais da mesma (cf. Ministério da Educação, 2010; Silva *et al.*, 2016).

No Quadro 2, apresentamos os resultados da análise da abordagem dos mecanismos presentes na comunicação oral nas atividades propostas no âmbito destes projetos:

Quadro 2 – Atividades centradas nos mecanismos presentes na oralidade (EPE)

<b>Mecanismos</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Linguísticos	30	18
Enciclopédicos	107	64
De organização textual	30	18
Total	167	100



A sua leitura revela-nos que se contempla sobretudo os mecanismos enciclopédicos. Tal facto decorre essencialmente da prática de usar o diálogo para abordar os mais variados assuntos, geralmente relacionados com outras áreas curriculares. Justificamos o pouco interesse pelos mecanismos linguísticos e de organização textual pelo facto de as estudantes os associarem geralmente à comunicação escrita, cuja abordagem é vista como principal responsabilidade dos professores do 1º CEB.

No Quadro 3, figuram exemplos relativos ao trabalho em torno dos mecanismos presentes na comunicação oral, que retirámos dos projetos em análise e para as quais as apresentações em PowerPoint remetiam:

Quadro 3 – Exemplos de atividades centradas nos mecanismos presentes na oralidade (EPE)

Mecanismos	Atividades
Linguísticos	<p>Exemplo 1 (adaptado<sup>4</sup> de Magalhães, 2015):</p> <p>Diálogo com as crianças sobre o campo lexical <i>Natureza</i>, orientado por algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Sabem o que é a Natureza?</i></li><li>- <i>O que podemos encontrar na Natureza?</i></li></ul> <p><i>Jogo do Stop:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Constituição de equipas</li><li>- Afixação de uma cartolina contendo um quadro para registo das respostas das equipas</li><li>- Explicação do jogo<ul style="list-style-type: none"><li>- Terá em conta duas categorias (<i>animais e plantas</i>)</li><li>- Cada equipa deverá indicar palavras que respeitem a letra e categoria escolhidas pela educadora</li><li>- Esta registará na cartolina as respostas de cada equipa</li><li>- Ganha a equipa que indicar mais palavras pertinentes</li></ul></li><li>- Realização do jogo</li></ul>

4 Foram necessários pequenos ajustamentos à descrição das atividades, por não surgirem no contexto da unidade didática de que faziam parte.



Enciclopédicos	<p>Exemplo 2 (adaptado de Osório, 2012):</p> <p><u>Fase 1</u> Identificação e caracterização de animais</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentação de uma “caixa das surpresas” às crianças</li><li>- Formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo (pelas crianças) e seu registo (pela educadora)</li><li>- Abertura da caixa e revelação do seu conteúdo (fotos de uma lebre e uma tartaruga)</li><li>- Visualização de um vídeo protagonizado por estes dois animais<sup>5</sup></li><li>- Diálogo sobre<ul style="list-style-type: none"><li>- O conteúdo do vídeo</li><li>- As características dos animais que nele figuram e de outros animais conhecidos das crianças</li></ul></li></ul> <p><u>Fase 2</u> Preenchimento da tabela <i>Mini Jardim Zoológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentação de uma cartolina contendo a tabela</li><li>- Leitura do seu título (pela educadora ou por uma criança)</li><li>- Afixação de fotografias dos animais referidos no diálogo da primeira fase</li><li>- Sua caracterização, tendo em conta<ul style="list-style-type: none"><li>- O tipo de alimentação (<i>O que comem</i>)</li><li>- O habitat (<i>Onde vivem</i>)</li><li>- O revestimento do corpo (<i>O que cobre o seu corpo</i>)</li><li>- A sua forma de locomoção (<i>Como se deslocam</i>)</li></ul></li></ul> <p><u>Fase 3</u> Realização de um trabalho de pesquisa sobre um animal escolhido pelas crianças</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Consulta de livros sobre o animal (com o apoio da educadora)</li><li>- Registo da informação recolhida</li><li>- Sua análise<ul style="list-style-type: none"><li>- Em diálogo</li><li>- Tendo em conta as categorias da tabela preenchida para outros animais e outras (por exemplo, forma de reprodução)</li></ul></li><li>- Elaboração de um relatório (a educadora registará a informação ditada pelas crianças)</li><li>- Ilustração do relatório (feita pelas crianças)</li></ul>
----------------	---

<sup>5</sup> Por exemplo, uma versão da fábula *A lebre e a tartaruga* em cinema de animação.



De organização textual	Exemplo 3 (adaptado de Pepolim, 2013): Exploração do álbum <i>A Bruxa Mimi no inverno</i> , de Valerie Thomas (texto) e Korky Paul (ilustrações) - Leitura do texto, acompanhada Pela apresentação das ilustrações Por diálogo com as crianças - Reconto da história por uma criança - Diálogo com as crianças sobre as suas componentes para verificação da qualidade do reconto feito - Gravação (áudio ou vídeo) da versão final do reconto
------------------------	---

O primeiro exemplo foi retirado de um projeto cujo tema central era o desenvolvimento lexical, raramente abordado na EPE, apesar de esta ser frequentada por crianças de uma faixa etária ideal para este tipo de trabalho. O segundo exemplo refere-se ao tipo de atividade mais habitual, que corresponde ao diálogo sobre um tema, frequentemente numa perspetiva de transmissão de conhecimentos. O terceiro corresponde a uma tentativa de exploração da estrutura característica de um dado tipo/género textual (neste caso, o texto narrativo).

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise relativa às estratégias de compreensão oral:

Quadro 4 – Atividades centradas nas estratégias de compreensão oral (EPE)

Estratégias	Nº de ocorrências	%
Realização de previsões	6	3,9
Apreensão das ideias do texto	46	30,1
Identificação das ideias principais	75	49
Identificação da estrutura do tipo/género textual	22	14,4
Realização de inferências	4	2,6
Monitorização da compreensão	0	0
Total	153	100

Este revela-nos que se insiste particularmente na apreensão das ideias do texto e na identificação das suas ideias principais. Em termos práticos, procede-se à leitura de um texto em voz alta (geralmente um álbum de literatura infantojuvenil recomendado pelo Plano Nacional de Leitura) e entabula-se um diálogo com as crianças, apoiado por algumas questões. Aspetos como a realização de previsões, a elaboração de inferências e a monitorização da compreensão raramente são contemplados. É ainda de referir que o número relativamente grande de ocorrências relacionadas com a identificação da estrutura característica de um dado tipo/género textual se deve ao facto de alguns dos projetos terem como objetivo desenvolver nas crianças competências desta natureza.



No Quadro 5, figuram exemplos relativos ao trabalho em torno das estratégias de compreensão oral:

Quadro 5 – Exemplos de atividades centradas nas estratégias de compreensão oral (EPE)

<b>Estratégias</b>	<b>Atividades</b>
Realização de previsões	<u>Exemplo 4 (adaptado de Capela, 2012):</u> Elaboração de previsões sobre a história do álbum <i>Quem ri no meu jardim?</i> , de Annalisa Strada e Agnese Baruzzi, a partir da capa e do título (em diálogo e através de um desenho representando quem estaria a rir no jardim da personagem da história feito por cada criança)
Apreensão das ideias do texto	<u>Exemplo 5 (adaptado de Teixeira, 2014):</u> Dramatização de uma situação alusiva ao provérbio <i>A união faz a força</i> Diálogo com as crianças sobre a mensagem transmitida pelo provérbio
Identificação das ideias principais	<u>Exemplo 6 (adaptado de C. Carvalho, 2012):</u> Apresentação oral de histórias sobre medos trazidas de casa (feita pelas crianças) Eleição da história mais assustadora Reconto oral da história escolhida Modelação em barro: imagem do lobo mau concebida por cada criança Apresentação oral de um PowerPoint contendo imagens do "lobo mau" modeladas pelas crianças (cada uma explicou oralmente o aspeto do seu)
Identificação do tipo/género textual	<u>Exemplo 7 (adaptado de Miranda, 2016):</u> Narração oral de histórias sobre medos inventadas pelas crianças Exploração das histórias narradas: - Diálogo sobre as histórias - Eleição da história mais interessante (feita pelas crianças) Exploração da história selecionada - Diálogo sobre a sua estrutura - Situação inicial - Complicação - Peripécias - Resolução - Moral - (Re)Organização da história eleita - Seu reconto
Realização de inferências	<u>Exemplo 8 (adaptado de Pepolim, 2013):</u> Diálogo com as crianças sobre as anomalias do inverno da bruxa Mimi e as razões pelas quais esta tinha alterado o tempo



No quadro acima, surgem algumas atividades menos habituais: incentivo à realização de previsões, no primeiro exemplo; dramatização como forma de dar a conhecer um texto às crianças e de as levar a explorar o seu sentido, no segundo; exploração de textos trazidos pelas próprias crianças, no terceiro; reflexão sobre a estrutura do texto narrativo a partir de episódios vividos pelas crianças que elas próprias narram oralmente, no quarto; tentativa de promoção da realização de inferências, no último.

No Quadro 6, apresentamos os resultados da análise relativa às etapas da compreensão oral:

Quadro 6 – Atividades centradas nas etapas da compreensão oral (EPE)

Etapas	Nº de ocorrências	%
Pré-escuta	9	7
Escuta	33	25,8
Pós-escuta	86	67,2
Total	128	100

Podemos constatar que se aposta essencialmente na pós-escuta, o que pressupõe uma escuta passiva e uma quase ausência de preparação para a sua realização.

No Quadro 7, figuram exemplos de atividades centradas nas etapas da compreensão oral:

Quadro 7 – Exemplos de atividades centradas nas etapas da compreensão oral (EPE)

Etapas	Atividades
Pré-escuta	Exemplo 9 (adaptado de A. Carvalho, 2013): Formulação de hipóteses a partir da capa do álbum a explorar ( <i>A sopa verde</i> , com texto e ilustrações de Chico)
Escuta	Exemplo 10 (adaptado de Silva, 2012): Interpretação da canção <i>Na loja do Mestre André</i> (com letra e música)
Pós-escuta	Exemplo 11 (adaptado de Domingues, 2016): Jogos a partir de cantiga de roda exploradas: - Identificação de rimas na letra da cantiga de roda - Criação de rimas para palavras dadas oralmente

Constata-se que a realização de previsões pode constituir uma boa preparação para a escuta (primeiro exemplo), que não precisa de corresponder obrigatoriamente a ouvir a educadora ler um álbum em voz alta (segundo exemplo), e que a pós-escuta pode ser ativa, exigindo alguma produção por parte das crianças (terceiro exemplo). É ainda de referir que o exemplo de escuta apresentado não aponta para uma atitude ativa por parte das crianças, que poderia ser promovida muito simplesmente levando-as a prever o que se venderia na loja do Mestre André e pedindo-lhes para verificarem se tinham ou não acertado, o que as obrigaria a estar atentas à letra desta canção infantil, enquanto a ouviam cantar e/ou a cantavam elas mesmas.



No Quadro 8, apresentamos os resultados da análise relativa aos níveis da expressão/produção oral:

Quadro 8 – Atividades centradas nos níveis da expressão/produção oral (EPE)

Níveis	Nº de ocorrências	%
Fonético-fonológico	2	7
Léxico-semântico	9	31
Morfossintático	9	31
Textual	9	31
Total	29	100

Verifica-se que o nível fonético-fonológico é o menos trabalhado, apesar do interesse de que se reveste na EPE, em que a abordagem da oralidade deve ser usada para dar acesso à lecto-escrita.

No Quadro 9, figuram exemplos de atividades que contemplam os níveis a ter em conta na expressão/produção oral:

Quadro 9 – Exemplos de atividades centradas nos níveis de produção oral (EPE)

Níveis	Atividades
Fonético-fonológico	<u>Exemplo 12 (adaptado de Domingues, 2016):</u> Elaboração de novas letras para a cantiga de roda <i>Atirei o pau ao gato</i> , redobrando sílabas no fim de algumas palavras (identificação e manipulação de sílabas)
Léxico-semântico	<u>Exemplo 13 (adaptado de Cravo, 2015):</u> Diálogo com as crianças sobre profissões (nomeadamente relacionadas com o desporto) para aplicação na elaboração de perguntas para uma entrevista a um futebolista
Morfossintático	<u>Exemplo 14 (adaptado de Domingues, 2016):</u> Apresentação das novas letras elaboradas para a cantiga <i>Atirei o pau ao gato</i> , redobrando sílabas no fim de algumas palavras
Textual	<u>Exemplo 15 (adaptado de Cravo, 2015):</u> Produção de uma entrevista oral (feita pelas crianças mais velhas com o apoio da educadora): - Preparação da entrevista - Dramatização de uma entrevista fictícia usando fantoches ( <i>Entrevista ao Dragão</i> ) - Diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual - Seleção do entrevistado (um jogador de futebol do clube local) - Recolha de informação sobre essa personalidade - Seleção dos tópicos a contemplar na entrevista (identificação do entrevistado, momentos principais da sua carreira, sua formação, atividades profissionais paralelas, planos de futuro)



Sublinhamos o facto de que o último exemplo, relativo ao nível textual, efetivamente contempla também os outros níveis da produção de discursos orais: fonético-fonológico, no momento em que as crianças têm de formular as perguntas que prepararam para o entrevistado escolhido; léxico-semântico, morfosintático e textual, nos momentos de preparação da entrevista, da sua realização e também de diálogo sobre a entrevista realizada para se proceder ao registo escrito da mesma.

No Quadro 10, apresentamos os resultados da análise relativa às operações presentes na expressão/produção oral:

Quadro 10 – Atividades centradas nas operações da expressão/produção oral (EPE)

Operações	Nº de ocorrências	%
Planificação	9	45
Textualização	6	30
Revisão/melhoria	5	25
Total	20	100

É interessante constatar que se aposta bastante na preparação (talvez porque raramente se pede às crianças que produzam um discurso oral e se quer assegurar o seu êxito), mas a revisão para melhoria não merece tanto interesse: uma vez dito, fica dito, não vale a pena voltar a ele.

No Quadro 11, apresentamos exemplos de atividades centradas nas operações pressupostas pela expressão/produção oral:

Quadro 11 – Exemplos de atividades centradas nas operações da expressão/produção oral (EPE)

Operações	Atividades
Planificação	<u>Exemplo 16 (adaptado de Domingues, 2016):</u> Síntese das sessões anteriores (diálogo sobre a natureza e as características das cantigas de roda) Interpretação das cantigas de roda aprendidas e das que tinham sido elaboradas pelas crianças na terceira sessão [preparação para a elaboração de uma nova cantiga de roda]
Textualização	<u>Exemplo 17 (adaptado de Domingues, 2016):</u> Elaboração de uma cantiga de roda - Escolha do tema (o Natal) - Construção de uma lista de palavras relacionadas com esse tema - Identificação das palavras que rimavam entre si - Criação oral da letra para a cantiga de roda (posteriormente registada por escrito e interpretada pelas crianças)



Revisão/melhoria	<u>Exemplo 18 (adaptado de Miranda, 2016):</u> Exploração da história selecionada (dentre as narrativas orais de episódios aterradores vividos pelas crianças) tendo em conta a sua estrutura ( <i>situação inicial, complicação, peripécias, resolução e moral</i> ) (Re)Organização da história (diálogo) Reconto oral
------------------	---

Apesar de não figurar neste quadro, não queremos deixar de comentar o exemplo da entrevista ao jogador de futebol (Cravo, 2015), em que encontramos todas estas operações: planificação, associada à reflexão sobre as características da entrevista, à escolha do entrevistado, à recolha de informação sobre este e à seleção dos tópicos a contemplar nas questões; textualização, ligada à elaboração e formulação das perguntas, à recolha das respostas e ao registo escrito da entrevista; revisão para reformulação e melhoria, que ocorreu na fase de preparação das perguntas, da sua formulação – quando o entrevistado não compreendia alguma questão – e de registo escrito da entrevista.

Não podemos encerrar esta análise sem chamar a atenção para o facto de que o número total de ocorrências, nos quadros relativos à expressão/produção oral é bem inferior aos que registámos para as categorias relativas à compreensão oral, dado a primeira vertente ser sempre menos trabalhada (49 ocorrências contra 281 ocorrências).

## A didática da oralidade em projetos de intervenção didática no 1º CEB

Também neste nível de escolaridade é fundamental trabalhar a oralidade (cf. Buescu *et al.*, 2015).

No Quadro 12, apresentamos os resultados da análise relativa aos mecanismos presentes na comunicação oral:

Quadro 12 – Atividades centradas nos mecanismos da oralidade (1º CEB)

Mecanismos	Nº de ocorrências	%
Linguísticos	2	5,4
Enciclopédicos	33	89,2
De organização textual	2	5,4
Total	37	100

Também aqui se trabalha sobretudo os mecanismos enciclopédicos. Os outros tipos apresentam valores residuais.



No Quadro 13, podemos encontrar exemplos de atividades que contemplam os mecanismos implicados na comunicação oral:

Quadro 13 – Exemplos de atividades centradas nos mecanismos da oralidade (1º CEB)

Mecanismos	Atividades
Linguísticos	Exemplo 19 (adaptado de Lopes, 2015): Leitura expressiva de textos dramáticos escritos pelos alunos
Enciclopédicos	Exemplo 20 (adaptado de D. Ferreira, 2015): Diálogo sobre animais em vias de extinção e cadeias alimentares (a partir de imagens alusivas a animais)
De organização textual	Exemplo 21 (adaptado de Sousa, 2016): Apresentação (oral) das histórias em BD elaboradas pelos vários grupos de trabalho

O exemplo de abordagem dos mecanismos enciclopédicos apresentado neste quadro corresponde a uma atividade típica deste nível de ensino: dialogar com os alunos sobre temas, geralmente relacionados com outras áreas curriculares.

No Quadro 14, apresentamos os resultados da análise relativa às estratégias de compreensão oral:

Quadro 14 – Atividades centradas nas estratégias de compreensão oral (1º CEB)

Estratégias	Nº de ocorrências	%
Realização de previsões	1	2,9
Apreensão das ideias do texto	11	32,4
Identificação das ideias principais	22	64,7
Identificação da estrutura do tipo/género textual	0	0
Realização de inferências	0	0
Monitorização da compreensão	0	0
Total	34	100

Verifica-se que a quase totalidade das ocorrências registadas se foca na apreensão das ideias do texto e na identificação das suas ideias principais, com o dobro das ocorrências associadas a este segundo caso.



No Quadro 15, podemos encontrar exemplos relativos às estratégias de compreensão oral:

Quadro 15 – Exemplos de atividades centradas nas estratégias de compreensão oral (1º CEB)

<b>Estratégias</b>	<b>Atividades</b>
Realização de previsões	<u>Exemplo 22 (adaptado de Almeida, 2013):</u> Exploração de um episódio específico da obra (chegada de Robinson Crusó a uma ilha, após o naufrágio): formulação de hipóteses sobre o aspeto da ilha (representadas sob a forma de desenhos feitos pelos alunos)
Apreensão das ideias veiculadas pelo texto	<u>Exemplo 23 (adaptado de Soares, 2013):</u> Visionamento de um vídeo relativo à lenda (de S. Martinho) e exploração da mesma (diálogo)
Identificação das ideias principais e secundárias	<u>Exemplo 24 (adaptado de S. Ferreira, 2013):</u> Delineação de um retrato do planeta tal como ele era apresentado no documento em estudo (diálogo)

No que toca à atividade relativa à realização de previsões, é curioso o recurso ao desenho (ou seja, à expressão plástica) para as apresentar.

No Quadro 16, apresentamos os resultados da análise relativa às etapas da compreensão oral:

Quadro 16 – Atividades centradas nas etapas da compreensão oral (1º CEB)

<b>Etapas</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Pré-escuta	1	2,2
Escuta	16	36,4
Pós-escuta	27	61,4
Total	44	100

Nota-se alguma insistência na escuta e uma maior incidência na pós-escuta.



No Quadro 17, podemos encontrar exemplos relativos à abordagem das etapas da compreensão oral:

Quadro 17 – Exemplos de atividades centradas nas etapas de compreensão oral (1º CEB)

<b>Etapas</b>	<b>Atividades</b>
Pré-escuta	<u>Exemplo 25 (adaptado de Almeida, 2013):</u> Exploração de um episódio específico da obra (chegada de Robinson Crusóe a uma ilha, após o naufrágio): formulação de hipóteses sobre o aspeto da ilha
Escuta	<u>Exemplo 26 (adaptado de Cruz, 2016):</u> Audição da canção <i>Biquíni às bolinhas amarelas</i> (interpretada por Onda Choque)
Pós-escuta	<u>Exemplo 27 (adaptado de Cruz, 2016):</u> Exploração da letra da canção através de um diálogo com os alunos

A repetição dos exemplos de quadro para quadro e a concentração em alguns dos projetos revela que, de um modo geral, neste nível de escolaridade, é dada pouca atenção à oralidade.

No Quadro 18, apresentamos os resultados da análise relativa aos níveis da expressão/produção oral:

Quadro 18 – Atividades centradas nos níveis da expressão/produção oral (1º CEB)

<b>Níveis</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Fonético-fonológico	5	62,5
Léxico-semântico	0	0
Morfossintático	0	0
Textual	3	37,5
Total	8	100

Constata-se que, nos projetos desenvolvidos em contextos do 1º CEB, se focou apenas o nível fonético-fonológico e o nível textual.



No Quadro 19, podemos encontrar exemplos relativos aos níveis da expressão/produção oral:

Quadro 19 – Exemplos de atividades centradas nos níveis da expressão/produção oral (1º CEB)

Níveis	Atividades
Fonético-fonológico	<u>Exemplo 28 (adaptado de Lopes, 2015):</u> Apreciação da leitura expressiva feita por cada grupo do texto dramático por si escrito
Textual	<u>Exemplo 29 (adaptado de Sousa, 2016):</u> Apresentação (oral) das histórias em BD elaboradas pelos vários grupos de trabalho Comentário (oral) dos colegas de turma acerca das apresentações

No Quadro 20, apresentamos os resultados da análise relativa às operações pressupostas pela expressão/produção oral:

Quadro 20 – Atividades centradas nas operações da expressão/produção oral (1º CEB)

Operações	Nº de ocorrências	%
Planificação	1	11,1
Textualização	6	66,7
Revisão/melhoria	2	22,2
Total	9	100

Aqui nota-se a concentração das ocorrências na *textualização*, provavelmente porque se confunde a produção de discurso oral com o mero ato de falar e se considera que os alunos do 1º CEB já se devem sentir muito à vontade neste domínio. Acresce o facto de todos estes projetos terem sido implementados com alunos do 3º e 4º ano de escolaridade.

No Quadro 21, apresentamos exemplos de atividades centradas nas operações pressupostas pela expressão/produção oral:

Quadro 21 – Exemplos de atividades centradas nas operações da expressão/produção oral (1º CEB)

Operações	Atividades
Planificação	<u>Exemplo 30 (adaptado de Lopes, 2015):</u> Apresentação e discussão dos parâmetros para a avaliação da leitura expressiva
Textualização	<u>Exemplo 31 (adaptado de D. Ferreira, 2014):</u> Apresentação (oral) das cadeias alimentares construídas no jogo <i>Quem come quem?</i> (feito em grupo a partir de imagens de animais)
Revisão/melhoria	<u>Exemplo 32 (adaptado de Lopes, 2015):</u> Apreciação da leitura expressiva feita por cada grupo do texto por si escrito



Destacamos o primeiro exemplo, que se integra numa sequência de atividades, que, implícita ou explicitamente, pode ser associada à *planificação* do texto (aquando da apresentação e discussão dos parâmetros a ter em conta na preparação da leitura em voz expressiva e na sua auto e heteroavaliação), à *textualização* (que corresponde à realização da leitura expressiva perante o professor e os colegas) e à *revisão* para reformulação e melhoria (na fase de preparação da apresentação oral – quando os alunos treinam a respetiva leitura em voz alta – e numa nova leitura, já modulada pelos comentários do professor, dos colegas e até pelo olhar crítico do próprio aluno).

Também aqui se observa que o número total de ocorrências, nos quadros relativos à expressão/produção oral, é bem inferior aos que registámos para as categorias relativas à compreensão oral, por a primeira vertente ser sempre menos trabalhada (78 ocorrências contra 177 ocorrências).

## Cruzamento dos dados

Começaremos por nos focar no tratamento dado aos mecanismos da comunicação oral nos projetos que analisámos. Verificámos que, em ambos os casos, se contempla sobretudo os mecanismos enciclopédicos, através do recurso ao diálogo para abordar os mais variados assuntos, geralmente relacionados com outras áreas curriculares, o que associámos a uma preocupação com a transmissão de conhecimentos. No caso do 1º CEB, essa insistência aumenta (89,2% contra 64%), porque este marca o início da escolaridade formal.

Passando agora à reflexão sobre a abordagem das estratégias de compreensão oral, verifica-se que, nos projetos desenvolvidos em ambos os tipos de contextos, se insiste sobretudo na apreensão das ideias do texto e na identificação das suas ideias principais (com o foco neste segundo aspeto a aumentar para o dobro nos projetos ligados ao 1º CEB). Estratégias como a realização de previsões, a elaboração de inferências e a monitorização da compreensão raramente são contempladas.

A análise dos dados relativos às etapas da compreensão oral revelou que, em ambos os tipos de contextos, se aposta sobretudo na pós-escuta, concebida de uma forma passiva, porque a criança ouve algo que o educador ou o professor apresenta e responde a perguntas: raramente lhe é pedido que faça algo que a envolva de uma forma mais dinâmica. No 1º CEB, insiste-se um pouco mais na escuta, talvez porque o apelo ao recurso às TIC na sala de aula leve os professores a recorrer a meios que implicam a audição. Em ambos os contextos, raramente se contempla a pré-escuta. É de referir que a realização de previsões pode constituir uma boa preparação para a escuta, apesar de não ser a única forma possível de o fazer. Por exemplo, um diálogo sobre o tema central do documento oral a apresentar é outra boa forma de fazer a pré-escuta.

Passando aos níveis da expressão/produção oral, constatou-se que, em ambos os tipos de contextos, o nível fonético-fonológico é o menos trabalhado, situação que nos parece assaz preocupante devido à importância do tratamento da oralidade para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita (ainda mais para os projetos desenvolvidos na EPE, já que os do 1º CEB foram implementados com alunos a frequentar o 3º e o 4º ano de escolaridade). Nos projetos relativos ao 1º CEB, não encontramos quaisquer atividades que contemplassem os níveis léxico-semântico e morfosintático, como se os alunos deste ciclo não tivessem dificuldade em comunicar oralmente.



Terminamos com a análise dos dados relativos às operações da expressão/produção oral, que nos permitiu verificar que, na EPE, se aposta bastante na preparação (talvez porque raramente se pede às crianças que produzam um discurso oral e se quer assegurar o seu êxito), ao contrário do 1º CEB (provavelmente porque se confunde a produção de discurso oral com o mero ato de falar, considerando-se que estes alunos já devem ser muito proficientes neste domínio). Em nenhum dos casos, se aposta devidamente na revisão, que poderá levar à reformulação e à melhoria, talvez porque se valoriza demasiado o lado volátil do discurso oral, esquecendo que há meios de o perenizar.

## Conclusões

O estudo que aqui apresentamos permitiu concluir que, de um modo geral, o ensino/aprendizagem da oralidade é mais valorizado na EPE do que no 1º CEB. Estranhámos tal facto, uma vez que os documentos reguladores para este segundo contexto preconizam a sua abordagem sobretudo numa vertente mais formal (cf. Buescu *et al.*, 2015) que os alunos estão longe de dominar.

Verificámos igualmente que havia muito mais interesse na abordagem da compreensão oral do que na da expressão/produção (330 ocorrências contra 95 ocorrências). Relacionamos este fenómeno com a propensão para atribuir aos alunos um papel mais passivo, compatível com a situação de serem recetores de um discurso oral, mas não produtores do mesmo.

No que diz respeito aos mecanismos presentes na comunicação oral, constatámos que havia uma tendência para minorizar a abordagem dos linguísticos e dos relativos à organização textual.

No campo da compreensão oral, encontramos algumas relações interessantes:

- O pouco interesse atribuído à realização de previsões (mais acentuado no 1º CEB do que na EPE), que encontra eco na desvalorização da etapa de pré-escuta;
- A reduzida aposta na realização de inferências, que afeta ambos os contextos e que associamos à tendência para considerar que é um trabalho muito difícil de fazer na infância (esquecendo que competências que nunca são trabalhadas não se desenvolvem e que uma competência – seja ela qual for – nunca está totalmente desenvolvida), para usar sempre os mesmos materiais na escuta (literatura infantojuvenil, porque se considera que os textos não literários não requerem inferência), e para cultivar uma pós-escuta passiva;
- O completo esquecimento da monitorização da compreensão, que pode decorrer da ideia – errada – de que todas as crianças compreendem o discurso oral com a maior facilidade; para a trabalhar, bastaria pedir às crianças que, durante a fase de escuta, estivessem atentas a alguns aspetos previamente selecionados (por exemplo, levando-as a fazer previsões sobre o texto e a ir procurando indícios para confirmação/infirmiação das mesmas).

Pensando nas etapas da compreensão oral, parece-nos importante contrariar a tendência para quase anular a pré-escuta (insistindo mais nela na EPE e focando-a no 1º CEB) e descurar a escuta (variando os materiais explorados em ambos os contextos). Seria também importante



tornar a pós-escuta mais dinâmica, levando as crianças a fazer algo em reação ao discurso ouvido e compreendido.

No campo da expressão/produção oral, notámos que o nível fonético-fonológico era geralmente pouco explorado, o que é estranho, dada a sua importância para o desenvolvimento de competências em lecto-escrita. Verificámos que os níveis léxico-semântico e morfossintático eram ignorados em ambos os contextos, o que nos parece errado, porque não basta que os alunos falem espontaneamente para mostrarem proficiência no campo da expressão/produção oral. O nível textual era pouco trabalhado e beneficiaria de uma abordagem mais profunda em ambos os contextos, em conjugação com a exploração das características de vários tipos/géneros textuais na fase de pós-escuta.

A análise dos resultados relativos às operações pressupostas pela expressão/produção oral elucidou-nos sobre: a pouca valorização da preparação do discurso, que deverá ser objeto de maior insistência na EPE e manutenção do interesse no 1º CEB, associado à abordagem da oralidade formal; a maior aposta na textualização, que, em ambos os contextos, beneficiaria de uma maior importância dada aos níveis léxico-semântico e morfossintático; o esquecimento da etapa de revisão/melhoria, essencial tanto na EPE como no 1º CEB, para desenvolver competências em expressão/produção oral, tendo em conta todos os níveis.

## Recomendações

De acordo com os documentos reguladores para o 1º CEB (cf. Buescu *et al.*, 2015), é fundamental que a oralidade seja abordada didaticamente neste nível de escolaridade, incidindo na sua vertente mais formal.

Tanto na EPE como no 1º CEB, é imprescindível que:

- Os alunos assumam o papel de produtores de discursos orais, não apenas de recetores – geralmente passivos – dos mesmos;
- Se valorizem os mecanismos linguísticos e de organização textual inerentes à *comunicação oral*, já que esta vive da articulação entre todos eles;
- Na *compreensão oral*,
  - Se valorizem mais estratégias como a realização de inferências (a trabalhar a partir de uma grande diversidade de textos literários e não literários) e a monitorização,
  - Se contemple a etapa da pré-escuta;



- Na expressão/produção oral,

- Se explore melhor os níveis fonético-fonológico (quer numa perspetiva de acesso à lecto-escrita – sobretudo na EPE –, quer como estratégia para evitar ou ultrapassar lacunas de índole ortográfica – no 1º CEB), léxico-semântico, morfossintático e textual (associados à construção de textos orais mais coerentes e coesos e à exploração de tipos/géneros textuais variados),

- Complementarmente, se insista nas etapas de preparação e revisão dos discursos orais produzidos.

Pensamos que estas recomendações interessam aos educadores e aos professores de um modo geral.

## Referências

- Almeida, C. S. G. de (2013). *À descoberta das narrativas clássicas da literatura infantojuvenil. Robinson Crusóe no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13558> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Buescu, M. H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Capela, C. de L. (2012). *Literatura infantil e promoção da amizade. Um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, A. P. da S. (2013). *Compreensão na leitura e alimentação saudável Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/12799> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Carvalho, C. S. S. de (2012). *Literatura infantil e Formação Pessoal e Social: O mundo dos medos*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cravo, C. da R. (2015). *Lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16378> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Cruz, D. S. (2016). *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Domingues, D. F. D. (2016). *Cantigas de roda e desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, D. F. de A. (2014). *Texto narrativo e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14744> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Ferreira, S. C. de F. (2013). *Leitura e educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13232> (consultado em 29 de outubro de 2017).



- Lopes, S. B. (2015). *Texto dramático e interação leitura-escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16373> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In Sá, C. M. & Luna, E., *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-151). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16090> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Magalhães, I. C. A. V. (2015). *Campos lexicais e desenvolvimento de vocabulário na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/15861> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, S. F. P. S. de (2016). *Contos de países lusófonos e lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Osório, A. F. M. (2012). *Conto tradicional, literatura infantil e Conhecimento do Mundo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9993> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Pepolim, A. C. S. (2012). *Compreensão na leitura e educação ambiental na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/12798> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Sá, C. M. (org.) (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Documento não publicado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2016). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In Sá, C. M. & Luna, E., *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 9-21). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16090> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Silva, F. C. D. (2012). *Expressão Musical e desenvolvimento da compreensão na leitura*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9998> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.
- Soares, M. F. M. (2013). *Lendas e Educação para os valores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13228> (consultado em 29 de outubro de 2017).
- Sousa, J. F. (2016). *Banda desenhada, leitura e escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Teixeira, I. M. G. (2014). *Provérbios e matemática na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14701> (consultado em 29 de outubro de 2017).