

## Contributo para a história do ensino da oralidade em Portugal A perspetiva dos documentos programáticos: de 1921 a 2018

### Insight into the history of oral education in Portugal The perspective of curricular documents: from 1921 to 2018

Carla Marques<sup>1</sup>

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra. Coimbra – Portugal

[carlacunhamarques@uc.pt](mailto:carlacunhamarques@uc.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-1320-5684>

**Resumo:** O artigo procede a uma análise dos documentos programáticos para o ensino do português, em vigor entre 1921 e 2018, com o objetivo de descrever o percurso evolutivo do ensino da oralidade em Portugal, com enfoque na conceção da função social atribuída à modalidade oral e nos conteúdos associados ao seu ensino. O estudo é realizado tendo como quadro contributos do Interacionismo Sociodiscursivo para a definição de género (Bronckart, 1996) e o conceito de ensino da oralidade em contexto escolar (Marcuschi, 2020, 2010, 1997a, 1997b; Dolz, 2009) e organiza-se em duas etapas: a primeira corresponde ao período entre 1921 e 1968 e a segunda ao período entre 1979 e 2018. Conclui-se, por meio da análise documental, que a oralidade foi secundarizada ao longo de um extenso período, o que só se alterou a partir dos finais do século XX, situação a que não serão alheias as orientações políticas vigentes e também a falta de investigação nesta área. Constata-se ainda que só a partir do século XXI, os programas começam gradualmente a sofrer alterações, passando a explicitar conteúdos ensináveis no campo da oralidade.

**Palavras-chave:** oralidade; didática da oralidade; história do ensino da oralidade

**Abstract:** The article conducts an analysis of the curricular documents for Portuguese education in effect from 1921 to 2018, aiming to describe the evolutionary trajectory of oral education in Portugal, with a focus on the social function attributed to the oral modality and the contents associated with its teaching. The study is framed by contributions from Sociodiscursive Interactionism regarding genre definition

---

<sup>1</sup> Doutora em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino.

(Bronckart, 1996) and the concept of oral education in school contexts (Marcuschi, 2020, 2010, 1997a, 1997b; Dolz, 2009) and will be divided into two phases: the first corresponds to the period from 1921 to 1968, and the second covers the period from 1974 to 2018. The documentary analysis concludes that oral education has been marginalized over an extensive period, a situation that only began to change in the late twentieth century, likely due to prevailing political orientations and a lack of research in this area. It is further noted that only from the twenty-first century onward do the programs begin to gradually undergo changes, explicitly outlining teachable content in the field of oral education.

**Keywords:** orality; didactics of orality; history of oral education

## Introdução

O uso da palavra é um exercício de autoafirmação e de cidadania. Saber usar a palavra é um direito básico de qualquer cidadão numa sociedade democrática, justa e equilibrada. O processo de desenvolvimento da capacidade de expressão oral pode acontecer, em parte, por imersão: no seio da família, entre os seus pares e por meio de outros estímulos oriundos da sociedade civil, o indivíduo vai gradualmente desenvolvendo as suas competências de intervenção em público. No entanto, qualquer que seja o papel assumido pela família e pela sociedade no desenvolvimento do domínio da comunicação oral, a escola detém, inequivocamente, uma responsabilidade crucial no âmbito da promoção do ensino da oralidade, e sobretudo da oralidade formal.

Centrando a sua reflexão na produção oral, Marcuschi (2007) esclarece que a modalidade oral da língua corresponde a qualquer produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural realizada num tempo e num contexto comunicativo reais. Sublinha ainda que os textos orais poderão ter uma natureza formal ou informal e ocorrer em proximidade física ou a distância. Neste quadro, a oralidade é concebida como uma prática social interativa, usada com intuítos comunicativos e com uma materialidade que pode corresponder a diferentes géneros textuais (Bronckart, 1996).

Atendendo à importância da oralidade tanto no plano social como no do desenvolvimento individual, os textos programáticos que guiam as práticas desenvolvidas em contexto escolar deveriam atribuir às capacidades de compreensão do oral e de expressão oral um lugar nuclear, o que exigiria, igualmente, que se explicitem, de forma clara e inequívoca, as dimensões ensináveis da oralidade (Dolz e Schneuwly, 2009). Todavia, esta conceção não está espelhada, na íntegra, na realidade dos atuais documentos de referência curricular do sistema de ensino português (homologados em 2018) e mais distante se encontra ainda das práticas generalizadas em contexto de sala de aula (Marques, 2022; Graça, 2023).

O atual estado das práticas didáticas consideradas mais generalizadas poderá compreender-se um pouco melhor se conhecermos o percurso histórico que o ensino da oralidade seguiu nos últimos cem anos, em Portugal, pois foi neste intervalo de tempo que muitos dos professores agora em efetividade de funções frequentaram os bancos da escola, como alunos de diferentes níveis de ensino

(do atualmente designado 1.º ciclo ao ensino universitário). Com efeito, sabemos que, em Portugal, a maioria dos professores de português, cuja média de idades é superior a 40 anos<sup>2</sup>, não teve formação específica no âmbito da didática da oralidade. Por esta razão, a sua memória didática construiu-se, pelo menos em parte, tendo como referência programas do passado e as práticas que estes convocavam.

Neste contexto, temos como objetivo nuclear no presente artigo, produzido no âmbito do dossiê *Ensino de gêneros orais, práticas de oralidade e formação docente: uma homenagem a Luiz Antônio Marcuschi*, contribuir para o conhecimento e compreensão da história do ensino da oralidade em Portugal, identificando conteúdos, atividades e objetivos associados ao ensino deste domínio nos programas que foram publicados desde 1921 até 2018, com as *Aprendizagens Essenciais* (documento de referência curricular atualmente em vigor em Portugal), de modo a traçar o percurso que foi trilhado neste âmbito e, assim, compreender melhor o presente.

No sentido de cumprir este objetivo central, dividiremos o artigo em quatro secções. Começaremos por identificar alguns aspetos nucleares da perspetiva atual associada ao ensino da oralidade em ambiente escolar. De seguida, apresentaremos a metodologia adotada e passaremos a uma breve descrição do panorama que contextualiza as políticas educativas desde 1921 até ao presente, com enfoque particular na evolução da frequência da escola por parte da população portuguesa ao longo deste último século, o que nos poderá dar uma ideia da percentagem de alunos que contactaram com os programas em análise. Após este segmento, passaremos ao ponto nuclear deste artigo, no qual faremos a análise dos programas de português em vigor em Portugal desde 1921 até 2018, dividindo a abordagem em dois períodos (o primeiro, de 1921 a 1968; o segundo, de 1979 até 2018<sup>3</sup>), que ilustram, por um lado, a perspetiva escolar do Estado Novo<sup>4</sup> e, por outro, as visões pós-25 de Abril<sup>5</sup>. Nesta análise procuraremos determinar os conceitos associados à oralidade e à sua função no plano social e escolar e os conteúdos / descritores mobilizados para o ensino desta modalidade pelos documentos programáticos, de modo a compreender a evolução verificada no ensino da oralidade ao longo do último século em Portugal.

## Oralidade na aula de Português

É inquestionável, pelo menos do ponto de vista teórico, que a escola tem a missão de trabalhar diferentes domínios do português, entre os quais se encontra a oralidade (incluindo a compreensão do oral e a expressão oral). É a própria centralidade da modalidade de comunicação oral na sociedade

<sup>2</sup> Cf. <https://www.edustat.pt/detalhes-infostat?ID=4>

<sup>3</sup> Os dois períodos são balizados,  *grosso modo*, pelos dois períodos históricos, o Estado Novo e o pós-25 de Abril. O programa que abre o primeiro período foi aprovado em 1921, ainda antes do início do Estado Novo, em 1933, mas esteve em vigor já no seu decurso. Este período termina em 1968, data do último programa aprovado pelo regime. O segundo período inicia em 1979, data do primeiro programa aprovado no período pós-revolução do 25 de Abril, e termina em 2018, data de aprovação dos documentos de referência curricular atualmente em vigor.

<sup>4</sup> O Estado Novo foi o regime político ditatorial que vigorou em Portugal num intervalo de tempo de 41 anos, entre a aprovação da Constituição Portuguesa de 1933 e o seu fim, determinado pela Revolução de 25 de Abril de 1974.

<sup>5</sup> O 25 de Abril foi movimento político e social, que teve lugar em Portugal, a 25 de abril de 1974, e que depôs o regime ditatorial do Estado Novo, permitindo a criação de um regime democrático.

atual, onde a fala tem conquistado prestígio a par da escrita (Marcuschi, 2010), que torna inequívoca a importância de a escola considerar a oralidade como um domínio fundamental na formação dos seus alunos. Nesta linha de pensamentos, torna-se imprescindível que a escola moderna se oriente para uma didática que considere escrita e oralidade como um contínuo que se complementa. Tal como sintetiza Marcuschi (2010), “atualmente, oralidade e letramento são tidas como atividades interativas e complementares no contexto de práticas sociais e culturais” (p. 16). Nesta linha, tem sido observável a consciência gradual e crescente de que é fundamental que os alunos desenvolvam a competência comunicativa nos seus vários planos, um processo que estimula a modelação da organização mental dos indivíduos. Neste contexto, revela-se importante o contacto com modos de representação social distintos que se poderão verter em práticas discursivas específicas (Marcuschi, 2010), o que implica que a escola deverá assumir também a missão de criar condições para o desenvolvimento da oralidade como prática social.

À oralidade, nomeadamente à expressão oral, que aqui nos interessa de modo particular, associam-se conteúdos específicos que deverão ser objeto de trabalho didático em sala de aula no sentido de promover o desenvolvimento desta competência (Marques, 2023a). No âmbito da didática da oralidade, várias reflexões têm vindo a apontar para a importância de se definirem com clareza dimensões ensináveis do oral (Dolz e Schneuwly, 2009; Marcuschi, 2010; Marques 2023a, 2023b), uma posição que defende a importância de se incluir, nos documentos programáticos e nas práticas pedagógicas, processos/contéudos associados aos vários planos da oralidade – o linguístico, o paralinguístico e o cinésico – (Marcuschi, 2010; Dolz e Schneuwly, 2011; Gagnon e Dolz 2016), desenvolvidos em conexão com diferentes géneros textuais orais e considerando as diferentes variáveis que estes envolvem (Marques 2023a).

Se atentarmos nestes aspetos, concluiremos que, atualmente, em Portugal, o ensino da oralidade tem ainda caminho a percorrer no sentido de integrar o desenvolvimento destas dimensões na didática específica (Marques, 2022), porque, de facto, tanto os conteúdos previstos nos documentos de referência curricular quanto algumas práticas habituais são ainda insatisfatórios (Marques, 2022).

## Metodologia

No sentido de desenvolver a análise da evolução do ensino da oralidade do ponto de vista dos programas escolares, consideraremos o intervalo temporal entre 1921 e 2018, dividindo a abordagem em dois grupos que correspondem a dois períodos históricos distintos, mas que se delimitam, de forma mais profunda, em função dos objetivos, das atividades e conteúdos previstos, dos géneros textuais indicados e da própria finalidade associada à aprendizagem da oralidade. Consideraremos, assim, um primeiro período que engloba os programas para os diferentes ciclos de ensino não universitário aprovados entre 1921 e 1968 e que corresponde, praticamente, ao período de vigência do Estado Novo em Portugal (regime que teve início em 1933 e que se prolongou até 1974); e um segundo período que compreende os programas lançados entre 1979 e 2018 e que corresponde ao período histórico do pós-25 de Abril. No primeiro período, atentaremos sobretudo nos programas do então designado ensino

primário, uma vez que este corresponde à escolaridade obrigatória, que foi frequentada pela maioria da população; no segundo período, serão analisados os programas do ensino primário e dos dois ciclos de ensino subsequentes, uma vez que, gradualmente, o ensino passou a ser obrigatório até ao 9.º ano<sup>6</sup>. Dentro deste período, daremos ainda atenção aos programas do ensino secundário (que passou a ser obrigatório em Portugal em 2009), pois, a partir do início do século XXI, este passou a ser frequentado por um número cada vez maior de alunos. Adotamos esta metodologia específica, que leva à priorização de alguns programas, pois temos em vista dar uma atenção particular aos programas correspondentes ao percurso de ensino obrigatório da população portuguesa ao longo do tempo, o que permitirá descrever o tipo de formação que a maioria dos alunos teve no que respeita ao acesso ao domínio da oralidade em Portugal. Para além disso, a análise procurará mapear o percurso evolutivo da conceção de ensino da oralidade do ponto de vista dos programas educativos desde 1921 até ao presente.

## Políticas educativas e público-alvo

A escola é uma construção que espelha a própria sociedade que a projetou e deixa entrever os objetivos pelos quais esta se rege a cada momento histórico. As diferentes fases da História caracterizam-se também por vincular a escola a um dado modelo educativo desenhado em harmonia com o quadro de um determinado paradigma político, ideológico, económico e social, o qual se vai refletir nas aprendizagens a desenvolver pelos alunos e nas práticas dos docentes. Estes modelos educativos ficam, em diversos aspetos, patentes nos programas escolares aprovados pelos diferentes regimes políticos e a sua ação tem particular relevo no ensino considerado obrigatório em cada momento histórico (Pereira, 2014).

Se atentarmos no panorama da educação do último século em Portugal, perceberemos que os sucessivos programas escolares foram desenvolvidos no contexto de um país que, contou com uma elevada taxa de analfabetismo, uma condição que demorou várias décadas a ser ultrapassada. No início do século XX, apenas 26% da população com mais de 7 anos era alfabetizada, situação que se foi invertendo gradualmente. Na década de 1960, 97% da população entre os 7 e os 14 anos já era alfabetizada uma vez que a quase totalidade das crianças nesta faixa etária frequentou a escola (Candeias e Simões, 1999, pp. 172-173) e, em termos globais, apenas cerca de um terço da população era alfabetizado nas décadas de 60 e 70 do século passado. Somente em 2021 se atingiu a meta de quase totalidade da população alfabetizada, com apenas 3,1% de população analfabeta<sup>7</sup>. Numa análise ainda mais detalhada, podemos observar que, até à década de 80, a grande maioria da população frequentou apenas o ensino primário, pelo que só teria tido acesso ao desenvolvimento de competências/conhecimentos muito básicos.

Face a este panorama global, percebe-se que, em Portugal, o objetivo central do sistema de ensino se tenha centrado, durante um longo período, na importância de aprender a ler e a escrever, pois

<sup>6</sup> Em Portugal, o ensino não universitário organiza-se em quatro ciclos: 1.º ciclo (com quatro anos); 2.º ciclo (com dois anos), 3.º ciclo (com três anos) e Ensino Secundário (com três anos).

<sup>7</sup> Estes dados relativos à taxa de analfabetismo, segundo os Censos, estão disponíveis em [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)

procurava-se combater taxas elevadas de analfabetismo. Não obstante, a escola nunca deixou de ser permeável às ideologias dominantes, que concebiam e aprovavam os programas curriculares, o que teve influência direta nos conteúdos selecionados para leção e, por consequência, nas práticas didáticas específicas.

As políticas educativas seguidas ao longo dos diferentes períodos políticos espelharam as ideologias vigentes. Assim, no decurso da Primeira República, discutiu-se profundamente a importância da educação, o que se converteu num processo legislativo intenso. O governo assumia que uma das prerrogativas do Estado era a educação e que, por meio desta, se podia instruir e educar de modo a criar um homem novo no sentido do desenvolvimento de todas as suas capacidades:

E da massa bruta do oprimido só haveria de florescer o homem livre através do conhecimento. Isto é, através da promoção activa de uma educação orientada pelos princípios do cientifismo, do racionalismo, do humanismo, do laicismo, e levada a cabo quer pela pedagogia da propaganda republicana, quer pelo combate de ideias, quer, sobretudo após 1910, pela reforma ousada da instrução pública a todos os níveis, com especial incidência no ensino primário. O laicismo republicano não era neutro ou passivo. (Rosas, 2010, pp. 39-40.)

Já no quadro do Estado Novo, regime que teve o seu início em 1933, assistiu-se ao desmantelamento do conceito de escola republicana (Campos, 2011, p. 16). Não obstante, não se deixou de lado o combate ao analfabetismo por meio da manutenção da escolaridade obrigatória para três anos (medida adotada em 1930) e de sucessivas simplificações dos programas, de forma a permitir à população a aquisição de conhecimentos mínimos. Estas últimas medidas davam, igualmente, sinais de uma estratégia de nivelção por baixo das aprendizagens, que ficava já clara num relatório de 1927:

A matéria dos programas novos não é exorbitante, não transpõe aquele limite do saber mínimo que, nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes [...] ensina-se o que é essencial e geral [...]. (Relatório do Decreto, n.º 14 417, de 12/11/1927)

No período do Estado Novo (1933-1974), a escola foi ainda uma forma de divulgação da propaganda do regime e de doutrinação moral e católica, estratégias que permitiam o controlo ideológico dos alunos, futura população ativa (Mónica, 1997, 1978). Ao contrário da escola da Primeira República que, pelo menos em teoria, tinha como fim o desenvolvimento de capacidades e saberes, a escola do Estado Novo é estruturada no sentido de promover em cada um o sentimento patriótico nacionalista (Correia, 1998, pp. 79).

À medida que a situação política vai evoluindo, com o pós-Segunda Guerra Mundial e o subsequente período de crescimento demográfico, o conceito de escola do Estado Novo vai evoluindo: registamos, em 1956, o alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, para rapazes e, em 1960, para rapazes e raparigas; a partir de 1964, a escolaridade foi alargada para 6 anos, tendo sido criado um sistema de telescola, um modelo de ensino à distância acompanhado por monitores. Já no pós-25 de Abril, com a lei de bases de 1986, introduziu-se a escolaridade obrigatória para 9 anos; em 2009, a escolaridade obrigatória foi alargada para os 18 anos.

Em síntese, no período do Estado Novo, uma grande percentagem da população, pertencente sobretudo às ditas “camadas populares”, não foi além do ensino obrigatório, o que levou a que contactasse somente com programas de iniciação e de conteúdos reduzidos, lecionado nos primeiros três ou quatro anos de escolaridade. Somente a partir da década de 80 do século XX, a situação começou a sofrer alterações.

Atendendo a este panorama, procuraremos, no presente trabalho, dar particular atenção aos programas que chegaram a uma percentagem mais alargada da população, no sentido de procurar determinar o tipo de formação que os documentos programáticos preconizavam, no plano da oralidade. Esta análise será desenvolvida no ponto seguinte, considerando dois períodos distintos: o primeiro, de 1921 a 1968; e o segundo, de 1979 a 2018.

## **A oralidade nos programas de português de 1921 a 2018**

A análise dos programas de português que, ao longo dos tempos, orientaram as práticas escolares em Portugal possibilita o conhecimento da evolução da didática em áreas específicas e permite também identificar as aprendizagens que foram sendo privilegiadas em cada período temporal. Para além disso, complementarmente, dá-nos acesso ao modelo de perfil de cidadão que o poder político espera que a escola ajude a formar.

No caso concreto do ensino da oralidade, a compreensão da forma como este vai sendo concretizado nos programas é particularmente interessante uma vez que, como já foi sublinhado por autores como Marcuschi (1997a, 2020) ou Marques (2011), a capacidade de falar em público é uma competência nuclear que contribui para empoderar o indivíduo e constitui um instrumento fundamental para o exercício da cidadania. O percurso formativo que os programas delineiam nesta área permite-nos realizar inferências sobre o tipo de intervenção oral que os cidadãos teriam capacidade de desenvolver no espaço público, em função das competências específicas desenvolvidas. Uma capacidade de expressão oral plenamente desenvolvida em ambiente escolar favorece um modelo de sociedade onde os cidadãos são participativos, onde se discutem posições, se promove a análise crítica, se apresentam novas ideias e se partilham conhecimentos de vária ordem, entre muitos outros aspetos; ao passo que o não desenvolvimento destas competências é mais compatível com a formação de cidadãos pouco interventivos e que têm dificuldade em ocupar o espaço público, deixando-o disponível para outros mais preparados e mais competentes, o que, no limite, potencia a criação de uma sociedade onde poucos participam ativamente (Marques, 2010).

Partindo destas ideias de base, identificaremos e analisaremos, de seguida, os princípios, os objetivos, as atividades e os conteúdos associados ao ensino da oralidade nos programas de português ao longo do último século, desde o ano de 1921 até ao de 2018, com particular atenção para os quatro primeiros anos de escolaridade entre a década de 20 do século XX e os finais dos anos 80, pelas razões apontadas no ponto anterior, e contemplando gradualmente a análise dos anos de escolaridade seguintes, de acordo com o alargamento sucessivo da escolaridade obrigatória em Portugal. Nos programas de 1991, consideraremos o currículo até ao 9.º ano e, a partir dos programas de 2001, incluiremos na

análise os currículos até ao 12.º ano<sup>8</sup>. Prestaremos particular atenção aos programas do ensino que, pelo menos em teoria, abrangeriam uma percentagem mais relevante da população, atendendo a que, tal como nos indicam as estatísticas assinaladas no ponto anterior, a maioria da população fez os seus estudos até ao final da escolaridade indicada pelo poder político como obrigatória.

### Primeiro período (de 1921 a 1968)

Na primeira fase aqui considerada, a oralidade é concebida, de forma genérica, não como um domínio em si, mas antes como uma atividade que contribui para o acesso à correção linguística no plano da ortoépia e da sintaxe: “A primeira tarefa do professor é ensinar a falar correctamente” (*Programa do ensino primário*, 1960). Nesta sequência, as atividades propostas e os conteúdos apresentados unem-se em torno do respeito pelo rigor e clareza da língua, sendo orientados para o uso do bom português. Daí também a estreita relação que se estabelecerá com a leitura expressiva. Na escola, prevê-se que as atividades ligadas ao bem falar sejam ainda associadas aos temas previstos nos livros de leitura, no âmbito dos quais o texto literário deve ganhar gradual destaque.

No percurso evolutivo dos programas, percebemos que o cuidado a ser colocado nestas aprendizagens vai sendo gradualmente mais reiterado à medida que o Estado Novo se instala no poder e consolida a sua ideologia, elevando a língua à condição de símbolo pátrio, que se deve cuidar e respeitar por meio da valorização dos usos corretos e rigorosos, mesmo que simples:

[...] antes de mais, uma observação que o professor deverá ter sempre presente: o ensino da língua portuguesa – bem compreender, bem falar, bem escrever – sobreleva o de qualquer das outras matérias do programa. Sobreleva em importância e, conseqüentemente, em tempo [...] (*Programas do ciclo elementar do ensino primário*, 1968).

O ensino da escrita foi, desde sempre, considerado a missão primordial do sistema de ensino, uma realidade comum a diferentes países, de que Portugal e o Brasil são apenas dois exemplos (Marcuschi, 1997a, 1997b). A conceção de que a escola é sobretudo o espaço de aprendizagem da escrita e da leitura justificou a filosofia na base da conceção de programas escolares em Portugal, ao longo de um intervalo de tempo alargado, e motivou, até bastante tarde, a secundarização da oralidade face à escrita. Embora em vários documentos programáticos se aponte o bem falar como uma das metas de ensino do português, os conteúdos e atividades previstos evidenciam algo diferente, uma vez que fica claro que a oralidade é concebida primordialmente como facilitadora e mediadora de outras aprendizagens. Com efeito, a oralidade é apresentada como ponte para a aprendizagem da leitura e da escrita e, posteriormente, como uma ferramenta para a compreensão dos textos lidos ou como instrumento de acesso à norma e não propriamente como um fim em si própria.

---

<sup>8</sup> Não analisaremos aqui os programas do ensino profissional não só por uma razão de concisão, mas também porque, por outro lado, no plano da oralidade, estes sempre mantiveram uma estreita relação com os do ensino orientado para o prosseguimento de estudos.

A oralidade é introduzida no processo de ensino-aprendizagem, em particular na 1.<sup>a</sup> classe (ano de entrada na escola), por meio de “conversações” ou de palestras educativas, propostas de modo recorrente como uma atividade introdutória. Ainda sem saberem ler ou escrever, os alunos deveriam estabelecer, por meio da modalidade oral, o primeiro contacto com a importância do rigor da língua e da clareza de ideias, ora conversando com o professor ora ouvindo-o. O domínio do bom português, tanto oral como escrito, é definido como uma das metas fulcrais no ensino da língua portuguesa, a par do desenvolvimento da capacidade de leitura. O texto programático de 1921 indicava que, logo na 1.<sup>a</sup> classe, o professor deveria habituar os seus alunos a comunicarem usando “orações completas” e “tendo em atenção especialmente a correção da linguagem” (*Programas do Ensino Primário Geral*, 1921). A importância da correção no desenvolvimento da capacidade de falar encontra-se também explicitada nos diferentes programas do período considerado. Em 1928, afirma-se, explicitamente, que se deve promover a “correção da pronúncia e em geral da expressão” (*Programas para o ensino primário elementar*, 1928), trabalhadas por meio da redução da comunicação a frases curtas e ao uso de vocabulário conhecido pelo aluno, que, por seu turno, se deverá “acostumar a velar por uma boa dicção e pela ortografia das palavras que escreve” (*Programas do ensino primário elementar*, 1928).

Neste quadro, é também considerada imprescindível função do professor enquanto agente de deteção e remediação do erro. Deste modo, são dadas indicações expressas no sentido da imediata correção de qualquer erro identificado tanto no plano da ortoépia como da sintaxe: “com as correcções da pronúncia e da sintaxe feitas pelo professor, as crianças ir-se hão habituando cedo à expressão ligada e coerente, própria, desembaraçada e correcta” (*Programas do ensino primário elementar*, 1929). Esta ação, nos ciclos de ensino mais avançados, deveria ser ainda mais enfatizada, por meio da “emenda [...] incisiva e curta” (*Programas do ensino liceal*, 1958). Nos programas de 1968, a explicitação dos alvos da correção vai ainda mais longe, apontando-se como áreas preferenciais as marcas das variantes diafásicas da língua consideradas incorretas:

Embora não haja ainda estudos sistemáticos dos principais desvios fonéticos e articulatórios regionais, os professores, dentro das regiões onde lecionem, facilmente os detectarão e, sobre eles, com apropriados exercícios estruturais os irão atenuando. Recordam-se aqui, entre outros, a troca do b pelo v, e vice-versa, a sibilante s pronunciada como palatal (sim, xim), ditongos nasais reduzidos a vogal nasal (não, nã), etc. (*Programas do ciclo preparatório do ensino secundário*, 1968).

A insistência neste tipo de atividade e a orientação da ação do professor encontram motivações ideológicas que estão expressas no programa dos anos mais avançados: “Não é bom português aquele que não preza a sua língua, e por isso o professor empregará todos os esforços para levar os seus alunos ao perfeito conhecimento dela.” (*Programas dos cursos complementares*, 1929).

Estando cientes, nos dias de hoje, que o medo de falar em público é um dos primeiros problemas que deverão ser enfrentados no quadro do desenvolvimento da oralidade em contexto escolar, a constante interrupção e chamada de atenção para o erro em frente ao grupo-turma funcionariam, por certo, como dissuasores da motivação para participar oralmente nas atividades propostas pelo professor.

A elocução, enquanto arte de bem falar, é outro aspeto central de todas as atividades de oralidade: “[p]rocura-se criar por este meio o gosto pela expressão elegante e sugestiva, embora alheia à espectacularidade da declamação cénica” (*Programas do ensino liceal*, 1948). A importância concedida a esta área acaba, todavia, por resultar na busca de uma variedade demasiado formal e, por vezes, até literária, o que se converte numa meta utópica para alunos do ensino primário (ou mesmo para alunos de outros níveis de escolaridade). Aliás, terá sido esta constatação a levar a que, na década de 1960, se alertasse, pela primeira vez, para a importância de se trabalhar uma língua natural, real e não uma língua artificial, que se pretendia demasiado erudita:

[...] [n]em se esqueça que a criança pertence a um meio determinado, ao qual em muitos casos, continuará a pertencer pela vida fora. E uma linguagem correctíssima, mas demasiado convencional e artificial, não resistirá ao embate da linguagem viva. O professor há-de procurar que os seus alunos falem uma língua não apenas correcta, mas corrente. (*Programas do ensino primário*, 1960).

Não se julgue, porém, que esta indicação resulta do reconhecimento da importância das variedades diatópicas e diastráticas da língua. Parece tratar-se, antes, de um sinal do peso da ideologia do Estado Novo na educação, da qual se espera que cultive o amor pela pátria e pela língua e, noutro plano, num sinal de que a educação não tinha metas iguais para todos os alunos: às classes populares bastava o simples e básico, ao passo que as classes mais privilegiadas, que frequentariam níveis de ensino mais avançados, como o liceu, tinham outras necessidades, pois teriam funções de maior responsabilidade no país: “[d]os liceus sai a maior parte dos indivíduos que hão-de constituir mais tarde o escol nacional.” (*Programa dos cursos complementares*, 1929). Os princípios de simplificação da língua não são, contudo, extensíveis aos programas dos níveis de ensino posteriores ao primário. Por exemplo, nos *Programas do ciclo preparatório do ensino secundário*, de 1968, afirma-se, categoricamente, que “deve também o professor estar sempre atento à detecção e à atenuação de possíveis desvios regionais, fonéticos, articulatórios, morfológicos e sintáticos” (*Programas do ciclo preparatório do ensino secundário*, 1968). Neste nível, o ensino visa a aprendizagem do que se poderá considerar a norma padrão, o que exige que se eliminem das produções dos alunos todas as marcas de outras possíveis variedades da língua que deverão ser recusadas a par do que se considera erro. Propõe-se, assim, que a clareza e a correção sejam privilegiadas na expressão do pensamento e que a correção linguística seja trabalhada de forma mais específica por meio de exercícios orais associados à flexão verbal e ao desenvolvimento lexical (*Programas do Ensino Primário Geral*, 1921) ou por meio de práticas de “boa dicção” (*Programas para o ensino primário elementar*, 1928).

A abordagem didática proposta para o domínio deste nível de língua centra-se na repetição sistemática que, acredita-se, conduzirá ao bem falar e limará as incorreções individuais: “[p]ara a tarefa da correção, recorrer-se-á à imitação e à repetição de pequenas frases, variáveis no número e no conteúdo, conforme a região, apoiadas por gravações” (*Programas do ciclo preparatório do ensino secundário*, 1968).

No período entre 1921 e 1968, nos diferentes programas relativos aos anos iniciais (da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> classe), há um conjunto de atividades recorrentemente apresentadas: para além das palestras educati-

vas proferidas pelo professor e da conversação em torno de “cousas e factos observados” (*Programas do ensino primário geral*, 1921), o foco das atividades ligadas, direta ou indiretamente, à oralidade centra-se na correção da elocução, por meio de atividades de leitura expressiva, recitação, sobretudo de poesia, mas também de trechos de prosa, que se devem aliar a exercícios de memorização.

A leitura expressiva é uma atividade considerada absolutamente central:

A leitura em voz alta tem lugar capital na escola primária elementar. Desde a leitura hesitante, nas primeiras classes, até à leitura corrente e, mais tarde, expressiva, revelando compreensão e sentimento, a ação educativa deve exercer-se individualmente por meio de exercícios frequentes. (*Programas do Ensino primário elementar*, 1937)

A aquisição gradual da expressividade e da correção linguística (Programas 1921, 1928, 1936, 1937, entre outros) tem como objetivo final uma “leitura correcta, inteligente e sentida dos textos” (*Programas do Ensino Secundário*, 1936). Para além disso, será também uma leitura que respeita o texto, dando valor às palavras, à pontuação e servirá como modelo para a escrita: “[i]nsista-se em que a prolação<sup>9</sup> traduza interpretação consciente do valor dos sinais gráficos, e o aluno se acostume a sentir a sua necessidade. Assim, sabendo fazer corresponder a cada inflexão de voz o respectivo sinal, quando haja, não mais se embaraçará com a pontuação nos seus escritos” (*Programas do ensino liceal*, 1954).

A capacidade de ler em voz alta desenvolve-se sobretudo com base em textos literários, cuidadosamente escolhidos, e que, adverte-se nos diferentes textos programáticos, devem ser ajustados em termos linguísticos e etários, pertinentes nas temáticas e adequados política e socialmente de acordo com o tipo de valores que se pretende que a escola veicule, sobretudo junto dos alunos mais velhos:

O professor não deverá esquecer que a aula de português é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno; o comentário breve, que é sempre o mais profícuo, feito na presença dos alunos, é semente que cai em terreno próprio e que a todo o tempo é produtiva. O conhecimento, ainda que casual e fragmentário, da nossa terra e da nossa civilização, deve ser ministrado sobretudo através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e orgulho de ser português. (*Programas do curso geral*, 1930)

Associa-se também, de forma explícita, a leitura expressiva aos exercícios de recitação (*Programas para o ensino primário*, 1928) e, de novo, se afirma que, tanto para a leitura expressiva como para a recitação, o professor deverá comportar-se como um modelo a imitar, o que significa que o desenvolvimento da expressividade deve ocorrer por imitação e não pela procura de formas de expressividade individuais ou pela interpretação individual dos textos: “O professor, que deve ler muito bem, lerá primeiro; os alunos imitarão a sua entonação, o seu ritmo, as suas inflexões” (*Programas de língua materna*, 1928). A recitação deve ocorrer frequentemente com base em textos memorizados, opção que, nos programas de 1937, encontra a sua justificação pedagógica: “Os exercícios de memória, em forma ou não recitativos, são de grande valor pedagógico, quer como auxiliares de expressão,

<sup>9</sup> Expressão usada para referir a ação ou o resultado de proferir ou pronunciar.

quer pelo conteúdo espiritual que vão deixando na alma das crianças” (*Programas do ensino primário elementar*, 1937).

É nesse contexto que, em alguns textos programáticos, se indicam os aspetos a privilegiar na ação didática, que deve visar a correção da fala e sobretudo a boa leitura, o bem falar. Entre os parâmetros a trabalhar, refere-se a “pronúncia clara, o tom natural, o ritmo cadenciado e as inflexões de voz” (*Programas do ensino primário elementar*, 1937) e também, em programas de anos mais avançados, a “regulação do esforço respiratório e do registo e volume de voz, da cadência das frases e das inflexões, das pausas, suspensões e silêncios, em conformidade com o desenvolvimento dos temas, estilo e sinais gráficos” (*Programas do ensino liceal*, 1954). Estes conteúdos chamam a atenção para o facto de os programas dos finais do primeiro período aqui considerado já incluírem elementos do plano paralinguístico<sup>10</sup>, que deveriam ser sempre trabalhados para o desenvolvimento da vocalização de texto associada ao gosto declamatório da época e tendo sempre como base uma fonte escrita (daí, por exemplo, a referência à boa leitura dos sinais gráficos no programa de 1954). A leitura expressiva acaba por ser a modalidade privilegiada para o desenvolvimento de competências no plano paralinguístico, as quais não sabemos se seriam mobilizadas explicitamente para outros exercícios que envolvam, de alguma forma, a oralidade. Não obstante, é, deste modo, nos programas do ensino liceal que assinalamos, pela primeira vez de forma explícita, a presença de um conjunto de parâmetros relacionados com a dicção e a prosódia, e, no quadro desta última, com a entoação, a ênfase, o ritmo e as pausas (Gagnon e Dolz, 2016). Não esqueçamos, todavia, que a menção destes planos visa sobretudo o aperfeiçoamento da leitura expressiva. Encontramos nas indicações didáticas dadas neste período o rasto de práticas que se prologam até à atualidade, associando a oralidade à preparação de textos escritos, o que resulta em práticas de oralização da escrita (Marcuschi, 1997b).

Outra atividade muito importante nos programas é o resumo do texto lido. Em vários locais se indica que o texto deverá ser o centro de todos os exercícios desenvolvidos. Por esta razão, a oralidade vai centrar-se no resumo de texto ou na reprodução oral de trechos lidos, o que significa que o aluno baseará o seu texto nas ideias já expressas num texto fonte e será influenciado pelo léxico e pelas estruturas sintáticas nele presentes. A leitura de texto dá ainda matéria para produções orais como a explicação interpretativa de texto, também descrita como, em alguns programas, “explicação verbal e real” (*Programas do ensino liceal*, 1948), o que deixa, mais uma vez, o aluno dependente do que leu, e concede pouco espaço à manifestação do seu pensamento individual.

Para além destas atividades, identificamos, pontualmente, nos programas do ensino primário (da 1.ª à 4.ª classe), a referência à produção de textos orais como a descrição de estampas e quadros ou cenas reais e a exposição de impressões sobre algum assunto (de tema sempre devidamente acompanhado pelo professor). Já no 2.º ciclo, refere-se a possibilidade de apresentação de exposições em forma de conferência e da discussão animada de temas (1948, 1954, 1968).

<sup>10</sup> O plano paralinguístico é um dos planos constitutivos da oralidade. Está relacionado com todas as características da produção de som.

A partir da década de 60, os programas começam também a enfatizar a importância da dramatização de contos ou de pequenos excertos narrativos, atividades que, mais uma vez, cumpriam dupla função, a de desenvolver competências de prolação e a de veicular os valores considerados ajustados:

[...] convide as crianças a desempenhar os vários papéis, obtendo-se deste modo a dramatização, que prepara para o gosto do teatro. E em tudo ajude carinhosamente a desenvolver o que nos alunos for indício de bom gosto, de bom senso, de reflexão, de equilibrado espírito crítico, de sentido de justiça, de apego à terra, de amor do próximo, de sentimento religioso [...] (*Programas do ciclo elementar do ensino primário*, 1968)

No *Programa do ciclo preparatório do ensino secundário*, de 1968, encontramos uma síntese clara do que foram as prioridades associadas à “prática oral” da língua. Os objetivos nucleares centravam-se, por um lado, na expressão oral marcada pelo ritmo, pela correta articulação e pela espontaneidade e, por outro, na leitura expressiva dos textos. Estes objetivos atingiam-se pela correção contínua dos “desvios fonéticos e articulatórios”, do desenvolvimento da elocução por meio de atividades diversas, trabalhando várias situações de oralidade (recitação, dramatização, representação, entre outras). Neste programa, ainda que de forma incipiente, sinaliza-se, pela primeira vez, a presença da expressão corporal na arte de dizer por meio da proposta de atividades pontuais de “exercícios de mímica como meio de educação da expressão”.

Podemos concluir que o período em análise foi marcado por um número considerável de programas que, de forma cada vez mais veemente, se centraram na conceção da escola como espaço de aprendizagem do bem falar, o que visava a defesa da língua enquanto bem pátrio. A oralidade foi entendida como veículo para a interiorização dos valores de uma ideologia vigente e não como uma forma de afirmação individual, que poderia desviar-se dos objetivos definidos pelo poder político, pois a missão da escola era clara: “Assim encarada, a educação da linguagem é a de preparar a educação do espírito” (*Programa do ciclo preparatório do ensino secundário*, de 1968); “o ensino da língua portuguesa deve ser considerado um excelente meio educativo e como vínculo de unidade nacional” (*Programas do ensino primário*, 1960). Assim, no final deste primeiro período, a oralidade não era vista pelo discurso programático como um conteúdo a trabalhar autonomamente, o que indica que a capacidade de expressão oral não era considerada um objetivo de desenvolvimento social, pois o bem falar apenas se associava à comunicação corrente, essencialmente não formal. A escola não estava preparada para o desafio de ensinar os cidadãos a falar em público em contextos formais e nem sequer considerava este aspeto relevante.

## **Segundo período (de 1979 a 2018)**

No pós-25 de Abril, os programas procuraram, em primeiro lugar, estabelecer uma rutura com a ideologia subjacente aos currículos do Estado Novo. Esta orientação fica patente nos programas de português de 1979, que substituíram o programa provisório de 1975 e onde se apresenta como meta a “construção do “eu” individual”, o que se conseguirá pelo raciocínio, pela expressão livre, pela cria-

tividade, mas também pelo domínio da língua (*Programas do 7.º e 8.º anos de escolaridade*, 1979). Neste documento programático, apresenta-se, assim, um conjunto de objetivos que vão sendo afinados nos programas posteriores. Em 1991, a expressão oral, designada “comunicação oral”, torna-se um dos eixos centrais de um programa que assume a comunicação autónoma e clara como objetivo nuclear, considerando que “[f]alar é tomar parte num processo condicionado por regras sociais. É a fala que permite a socialização da experiência individual” (*Programa de língua portuguesa*, 1991).

Gradualmente, a oralidade deixa de ser reduzida a um processo de oralização da escrita ou a uma atividade conducente ao bem falar e passa a ser considerada um eixo fundamental no processo de socialização do indivíduo e na sua intervenção social. Os programas de 2001 e os de 2014 valorizam, de forma cada vez mais vincada, a importância de o aluno expressar o seu pensamento, a sua visão crítica, de modo a poder cumprir plenamente o seu papel social.

No segundo período considerado no presente artigo, fica patente uma clara evolução na conceptualização da oralidade em sala de aula. Deixando de ser vista como subsidiária da escrita ou da leitura, a oralidade vai também sendo associada a novos conteúdos e a atividades distintas daquelas que tinham sido instituídas por uma tradição de mais de quarenta anos. Em particular, os programas de 1991 são um marco neste processo evolutivo, ao considerarem que os domínios do ouvir e falar se encontram no mesmo patamar de importância dos domínios do ler e escrever e os quatro interagem entre si no plano da língua, de forma a estimular o descondicionamento da expressão.

Devemos igualmente olhar, com particular atenção, para o programa de 2001, onde, pela primeira vez, se apresentam, de forma explícita, como planos constitutivos da expressão oral, o verbal, o paraverbal e o não verbal<sup>11</sup>. Em alguns programas do primeiro período considerado neste estudo, encontrávamos já a referência explícita a aspetos do plano paralinguístico, mobilizados sobretudo para aperfeiçoar a elocução e a leitura expressiva. Nesta área específica, o programa do ensino secundário, de 2001, traz novidade ao apresentar explicitamente como conteúdo declarativo os “[e]lementos linguísticos e não linguísticos” (*Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos*, 2001). Reveste-se de particular importância a promoção da produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação (*Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos*, 2001). A consideração do contexto de comunicação constitui um avanço na conceção da didática da oralidade. Não esqueçamos que, até a este momento, os programas, quando previam atividades de expressão oral, o faziam apontando para um oral assético, independente das variáveis contextuais.

Na sequência do que indica o programa de 2001 para o Ensino Secundário, em 2015, o programa do Ensino Básico também passa a incluir, entre os seus conteúdos, as capacidades articulatórias e prosódicas. Finalmente, em 2018, as *Aprendizagens Essenciais* contemplam, de forma explícita, os diferentes planos da expressão oral, no documento destinado ao 2.º ciclo. No documento de referência

---

<sup>11</sup> Considera-se aqui como não verbal, o plano da oralidade que inclui os aspetos cinésicos que contribuem para a comunicação oral.

para o 3.º ciclo, só surgem indicações mínimas e muito pontuais relativas aos planos não verbal e paraverbal (como uma indicação relativa ao trabalho do olhar, por exemplo). Esta omissão, que pressupõe ou que o aluno já adquiriu o domínio dos planos não verbal e paraverbal nos ciclos anteriores ou que o professor deve considerar constantemente estes planos nas suas atividades, acaba por funcionar como um elemento suscetível de reduzir as práticas didáticas ao tratamento do texto oral, o que pode ser entendido como um recuo face ao que tinha sido já contemplado em programas anteriores do século XXI (Marques, 2023a).

Se atentarmos, agora, nos textos orais visados pelos programas, verificamos que no *Programa do ensino primário*, de 1979, surgem elencados objetivos que são associados à língua falada na modalidade da expressão. Este texto pressupõe um conjunto de conteúdos que passam pelo relato de vivências, pela exposição de sentimentos, pelas narrativas ficcionadas e por textos utilitários. Também aqui, tal como nos programas do período entre 1927 e 1968, se privilegia a leitura expressiva de poesias, lengalengas e adivinhas, o que poderia, eventualmente, permitir o trabalho do paraverbal, se bem que não se apontam conteúdos explícitos neste âmbito, pelo que não é evidente que, na prática docente, se trabalhasse explicitamente os vários componentes relacionados com a produção acústica, tais como a entoação, o volume ou o ritmo, entre outros.

No programa de 1979, destinado ao ensino secundário, embora a comunicação verbal seja referida como nuclear, não identificamos conteúdos explícitos relacionados com a oralidade. Apenas se propõe a abordagem da comunicação verbal do ponto de vista da estrutura do ato comunicativo, no quadro das funções da linguagem de Roman Jakobson (1963).

Como já dissemos, o ano de 1991 constituiu um marco na mudança dos programas em Portugal. Com a implementação dos textos programáticos, desenha-se uma nova conceção da didática da oralidade, domínio apresentado como nuclear. Não obstante, também neste programa, as indicações programáticas parecem ficar aquém da importância que lhes é atribuída. Distinguindo entre expressão verbal em interação e comunicação oral regulada por técnicas, o texto programático aponta como conteúdos de lecionação a intencionalidade e a adequação comunicativa (considerando, no âmbito desta última, as formas de tratamento e a entoação) e a pertinência de ideias. São indicados, igualmente, processos de operacionalização, entendidos como procedimentos, apresentados como estratégias/atividades suscetíveis de contribuir para a criação de situações favoráveis ao tratamento dos conteúdos indicados. É nesse domínio que vamos identificar pistas quanto aos géneros de texto ou aos objetivos comunicativos que poderiam ser desenvolvidos. Entre eles destacam-se os fins comunicativos de informar, pedir esclarecimento, mas também indicações que podem sugerir a abordagem de textos orais como a opinião, o relato de vivências, a narrativa ficcionada, o reconto ou o comentário.

É só no início do século XXI que se definem como áreas de estudo com conteúdos específicos os âmbitos da compreensão do oral e da expressão oral, uma conceptualização que será retomada em todos os programas / textos de referência curricular subsequentes. Desde logo, no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), que constitui um documento à luz do qual se efetuarão as revisões dos programas em vigor, apresenta-se, pela primeira vez, o domínio dos discurso orais e públicos como uma meta do ensino, a qual se associa ao desenvolvimento de competências específicas relacionadas com a interação social e com os papéis discursivos.

Na mesma linha, no *Programa de Português – 10.º, 11.º e 12.º anos*, de 2001, encontramos a mesma orientação do documento destinado ao ensino básico:

[...] reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação [...] (p. 2).

A associação da abordagem didática da oralidade a elementos contextuais já tinha sido assinalada em várias secções dos programas do segundo período agora em estudo. Todavia, pela primeira vez, são indicados como conteúdos declarativos (ou seja, conteúdos que deverão ser ensinados explicitamente pelos professores) a situação comunicativa, a intencionalidade comunicativa e a relação entre locutor e enunciados.

Outra novidade introduzida por este programa está relacionada com o facto de serem indicados como conteúdos declarativos o relato de vivências/experiências, a descrição, o retrato, a entrevista, o conto, a apreciação crítica, o debate, os textos publicitários e a exposição. Até a este momento, era possível identificar alguma diversidade textual nos programas com base nas atividades / processos de operacionalização propostos. Porém, sublinhe-se que nunca, até 2001, os programas tinham assumido que determinados “tipos de textos” (expressão constante do programa em análise) deveriam ser tratados como conteúdos a trabalhar no plano do desenvolvimento da expressão oral. Neste âmbito, estamos perante um momento de viragem na conceção da didática da oralidade em Portugal, tanto no plano dos conteúdos como no dos objetivos associados ao desenvolvimento de competências nesta área.

Em 2009, foram homologados os *Programas de Português*, mas estes acabaram por ter uma vigência muito curta, tendo sido substituídos, em 2015, pelo *Programa e Metas Curriculares do Português (Ensino Básico)*. Este documento destinado ao ensino básico tinha sido, em 2014, antecedido pelo *Programa e Metas Curriculares do Português (Ensino Secundário)*, que lançou as bases da conceção da oralidade para todos os ciclos de ensino. Nele encontramos as linhas orientadoras que determinam que a expressão oral se associa a conteúdos que se identificam como “géneros textuais” (expressão constante do texto programático) e indicam-se, como tópicos de conteúdo, por um lado, as marcas comuns a vários géneros (aspectos relacionados com a coesão, com o tema, com o domínio linguístico e a correção e aspetos do plano não verbal) e, por outro, as marcas específicas de um dado género. Por exemplo, no 11.º ano, ao género texto de opinião associam-se as seguintes marcas: “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito)” (p. 17-18). Os conteúdos aqui apresentados apontam para diferentes aspetos dos textos orais que passam a ser encarados como domínios ensináveis, o que constitui um avanço significativo na conceptualização da didática da oralidade em Portugal, ainda que este mesmo programa não atribua uma importância fulcral à oralidade, como se constata pelo número de tempos letivos previstos para a abordagem da oralidade, o qual é muito reduzido face ao previsto para as restantes competências nucleares.

Por fim, em 2018, são homologadas as *Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário*, atualmente ainda em vigor no sistema de ensino em Portugal. Estes documentos

assumem-se como textos de referência curricular e não como programas e não incluem a previsão de conteúdos, indicando, antes, conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver em contexto escolar. Este quadro envolve a referência a um conjunto de géneros textuais e também aos domínios do não verbal e paraverbal, que são apontadas pontualmente em alguns anos letivos. Não obstante, os documentos em questão revelam ainda um tratamento inconstante dos vários planos do oral e uma previsão dos géneros com alguns problemas (Marques 2023a). Esta opção indica que a conceção do oral como um todo composto por três planos que devem ser considerados nas abordagens didáticas não se encontra ainda perfeitamente estabelecida. Para além disso, estes documentos apenas indicam géneros (adotando designações nem sempre coerentes para referir os textos orais a trabalhar), mas não apontam situações de comunicação nem marcas gerais e específicas de género, o que se pode caracterizar como um recuo relativamente ao que tinha já sido assinalado nos programas anteriores, nomeadamente nos de 2014/2015.

Não obstante as *Aprendizagens Essenciais* consolidam um caminho que se orienta no sentido da construção da importância do ensino do oral no contexto escolar, de modo a propiciar o desenvolvimento de um domínio que é, por si e em si, absolutamente fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

## Notas conclusivas

A oralidade foi, durante um longo período, considerada pelos programas escolares uma realidade secundária da língua, que, na escola, deveria ser associada à correção (para a qual o sistema escolar poderia e deveria intervir) e ser trabalhada como suporte acústico do texto escrito, devendo contribuir para explorar os seus sentidos. Só já quase no final do século XX, com os programas de 1991, a oralidade começou a ser concebida como uma modalidade que a escola deve valorizar pela sua função no plano social. Não obstante, a falta de investigação e de reflexão nesta área não permitiam ainda a inclusão nos programas de conteúdos que permitissem tratar com eficácia as várias dimensões ensináveis do oral. Tal só começou a ter lugar, de forma gradual, com os programas homologados a partir de 2001 e, de forma mais evidente, com os de 2014/2015. Só neste momento, e graças aos contributos de vários estudos e posicionamentos teóricos, muitos dos quais desenvolvidos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, se avança para a indicação explícita de alguns géneros a abordar em sala de aula, considerando, ainda que de forma inconstante, a necessidade de se trabalhar a situação comunicativa e os planos não verbal e paraverbal.

Este panorama permite, de alguma forma, compreender por que razão o ensino-aprendizagem da oralidade se encontra, em Portugal, numa fase ainda incipiente. A grande maioria dos professores exerceu a sua profissão, durante uma boa parte da sua carreira, considerando um conjunto de quadros programáticos que pouco realce dava aos conteúdos de oralidade e aos seus planos. As práticas didáticas que se desenvolvem ainda atualmente estão, assim, em muitos casos, fundadas em quadros anteriores que, de algum modo, têm tendência a estender a sua influência através dos tempos para além dos novos programas que vão surgindo. Não esqueçamos igualmente a influência que pode ter a memória didática criada pelas experiências de oralidade que os professores poderão ter tido enquanto alunos.

Em síntese, o ensino da oralidade em Portugal desenhou um percurso evolutivo muito acentuado, sendo evidentes as diferenças ao longo de um século de produção de documentos programáticos. No entanto, há ainda caminho a percorrer, o que indica, como defende Marcuschi (1997b), que é “cada vez mais aceita a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua” (p. 21). No fundo, o ensino da oralidade é um espelho da sociedade, do seu tempo e das suas prioridades, pelo que é altura de dar início a uma nova fase na didática que permita ir mais além na conceção de programas e nas práticas escolares.

## Referências

BRONCKART, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé, 351 p.

CAMPOS, A. M. F. 2011. Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português. In: Encontro APHES, Coimbra: 16. (Texto preliminar). Disponível em: [http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao\\_4b/ana\\_campos\\_paper.pdf](http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao_4b/ana_campos_paper.pdf) [Consultado em 01-07-2015]

CORREIA, L. G. 1998. “Portugal pode ser, se nós quisermos uma grande e próspera nação”. O sistema educativo no Estado Novo. *Ler História*, 35: 71-107.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2009. *Pour un enseignement de l’oral: Initiation aux genres formels à l’école*. 4<sup>e</sup> édition, Issy-les-Moulineaux, ESF, 210 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. 2011. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3.<sup>a</sup> ed. Campinas, Mercado das Letras, 278 p.

GAGON, R.; DOLZ, J. 2016. Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? In: *Le français aujourd’hui*, 4, 195): 63-76.

GRAÇA, L. 2023. O ensino da oralidade em sala de aula: o que dizem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico, em Portugal. *Palavras* (60-61), pp. 15-32.

DOLZ, J.; GAGNON, R. 2015. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: Bueno, L.; Costa-Hübes, T. C. *Gêneros Orais no Ensino*. Campinas, Mercado de Letras, p. 23–56.

JAKOBSON, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris, Les Editions de Minuit, 268 p.

MARCUSHI, L. A. 2020. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada.” In: A. P. DIONÍSIO; M. A. BEZERRA (eds.), *Livro Didático de Português. Múltiplos olhares*. Edufgg, p. 25–46.

MARCUSCHI, L. A. 2010. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. (10.<sup>a</sup> ed.). Cortez, 133 p.

MARCUSHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs). 2007. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 207 p.

MARCUSCHI, L. A. 1997a. Oralidade e escrita. *Signótica*. (9, janeiro-dezembro), 119-145.

MARCUSCHI, L. A. 1997b. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC*. Belo Horizonte, julho de 1997.

MARQUES, C. 2023a. Oralidade nos Documentos de Referência Curricular. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 26, n. 1: p. 11-22. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2023v26n1p11>

MARQUES, C. 2023b. Práticas de oralidade no ensino: do texto ao contexto. *Revista ENTRELETRAS (Araguaína)*, v. 14, n. 1, jan./abr.: p. 132-147. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v-14n1p132-147>

MARQUES, C. 2022. Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Revista Palavras*, n.º 58-59, p. 43-53.

MARQUES, C. 2010. *Argumentação oral formal em contexto escolar*. Coimbra, tese de doutorado Universidade de Coimbra, 416 pp.

MÓNICA, M. F. 1977. “Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-39)”. *Análise Social*, XIII, 50, pp. 321-353.

MÓNICA, M. F. 1978. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista 1926-1939)*. Lisboa, Presença, 427 p.

PEREIRA, M.P. 2014. A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo. *Da investigação às práticas*, vol. 4, n.º 1, pp. 59-81.

ROSAS, F. 2010. *1910 a duas vozes: Porque venceu e se perdeu a I República*. Lisboa, Bertrand Editora, 128 + 141 p.

## Sites

PORDATA. 2024. Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo. Disponível em: <https://www.pordata.pt/pt> . Acesso em: 01/08/2024.

*Submetido:* 30/08/2024

*Aceito:* 28/10/2024