

Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Helena Cristina Barbosa Aldeia

**A Promoção de Competências do Domínio do Oral
no Terceiro Ciclo do Ensino Básico
(Uma análise de manuais escolares)**

Dissertação de Mestrado em Educação

Área de Especialização: Supervisão Pedagógica

em Ensino de Português

Trabalho efectuado sob a orientação do

Professor Doutor José António Brandão Carvalho

Setembro de 2005

**“É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO,
QUE A TAL SE COMPROMETE.”**

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho seria impensável sem a preciosa colaboração de algumas pessoas, às quais quero agora expressar os meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor José António Brandão Carvalho pelo incentivo constante, pela disponibilidade demonstrada e pela sábia orientação, que me permitiu ultrapassar certos obstáculos e conduzir a “bom porto” esta dissertação.

Aos amigos que sempre me acompanharam e que me ajudaram nos momentos de maior desalento.

À minha família, em especial, pelo apoio incondicional e pela paciência infinita com que lidou com as minhas alterações de humor.

RESUMO

O objectivo essencial da disciplina de Língua Portuguesa consiste no desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos. É o que se depreende da leitura dos programas ministeriais, que elegem como conteúdos primordiais os diferentes domínios da interacção verbal (ouvir, falar, ler e escrever).

Nesta perspectiva, o domínio do oral desempenha um papel fundamental na formação integral do indivíduo a par dos restantes domínios.

Assim sendo, e conscientes da importância dos manuais escolares como textos configuradores desses mesmos programas e, por conseguinte, reguladores de toda a prática pedagógica, fomos verificar, a partir dos exercícios neles propostos, o lugar do domínio do oral na aula de língua materna.

Mais especificamente, procurámos determinar o peso relativo do domínio do oral em relação aos outros domínios da interacção verbal, considerando-os quer na perspectiva de objecto de ensino-aprendizagem, quer na de meio da sua transmissão; tentámos também classificar as actividades em que o domínio do oral é tema da própria aula, identificando os subdomínios de incidência (ouvir, falar e ouvir/falar) e a natureza da tarefa, isto é, observámos se os exercícios pertenciam à expressão verbal em interacção ou à comunicação oral regulada por técnicas; e fomos ainda averiguar a existência de evolução na abordagem do domínio do oral ao longo do terceiro ciclo do ensino básico.

Os resultados deste estudo revelaram que o domínio do oral continua a ser o domínio da interacção verbal menos valorizado nos manuais escolares, o que, provavelmente, se reflectirá nas próprias práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The fundamental objective of the Portuguese Language class is to develop and to improve the students' communicative skills. We become aware of it through the study of the syllabuses in which the different skill areas of the oral interaction (listening, speaking, reading and writing) are considered to be the most important contents.

Thus, the oral skills play an essential role in the development of each individual as a whole.

Aware of the importance that the coursebook has in the classroom as the document which encodes the syllabus, and consequently controls the whole pedagogic process, we tried to verify, through the analysis of the exercises, the role of the oral skills in the Mother Tongue classes.

Specifically, we intended to determine the importance given to the oral skills relating them to the other communicative ones (perceiving the oral skills as the subject in the teaching-learning process, or simply as a teaching method); as well as to classify the activities in which the development of the oral skills was the theme of the class identifying its sub-areas (listening, speaking and listening/speaking) and the nature of the tasks- That is, each exercise was classified according to the contents of the oral skills; and finally, to examine the existence of an evolution in the way we deal with the oral skills throughout the secondary school.

The results of this study show that the oral skills continue to be undervalued in the coursebooks, fact that will probably have a strong impact on the pedagogic practice.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 DO PROBLEMA (CONTEXTUALIZAÇÃO/ IDENTIFICAÇÃO).....	3
1.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO, SUA IMPORTÂNCIA E LIMITAÇÕES	6
2. DA LINGUAGEM HUMANA	9
2.1. DA LINGUAGEM COMO CAPACIDADE UNIVERSAL E ESPECÍFICA DO HOMEM.	9
2.2. DA DEFINIÇÃO DE LÍNGUA	13
2.3. DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	16
2.4. DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	19
2.4.1. <i>A comunicação verbal</i>	26
2.4.2. <i>A comunicação verbal oral</i>	33
3. OS PROGRAMAS E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO	41
3.1. A COMUNICAÇÃO ORAL NOS PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	42
3.2. COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DA LÍNGUA MATERNA NO ÂMBITO DA ORALIDADE.....	52
4. OS MANUAIS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA	65
5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	73
6. RESULTADOS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Frequência de actividades de leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito em três manuais de 7.º ano de escolaridade	80
Quadro n.º 2 – Frequência de actividades de leitura, escrita e oralidade em três manuais de 7.º ano de escolaridade	81
Quadro n.º 3 – Frequência de actividades de leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito nos manuais da série 1.....	82
Quadro n.º 4 – Frequência de actividades de leitura, escrita e oralidade nos manuais da série 1.....	83
Quadro n.º 5 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais de 7.º ano de escolaridade	85
Quadro n.º 6 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais de 8.º ano de escolaridade	86
Quadro n.º 7 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais de 9.º ano de escolaridade	87
Quadro n.º 8 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais da série 1	89
Quadro n.º 9 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais da série 2	90
Quadro n.º 10 – Número de ocorrências de actividades de expressão verbal em interacção em seis manuais de editoras diferentes	92
Quadro n.º 11 – Número de ocorrência de actividades de comunicação oral regulada por técnicas em seis manuais de editoras diferentes	93
Quadro n.º 12 – Número de ocorrência de actividades de expressão verbal em interacção nos manuais das séries 1 e 2	95
Quadro n.º 13 – Número de ocorrência de actividades de comunicação oral regulada por técnicas nos manuais das séries 1 e 2	96

1. INTRODUÇÃO

Entre os factores que distinguem e separam o Homem dos outros animais é, sem dúvida, a faculdade da linguagem verbal o mais extraordinário, fundamental para o desenvolvimento do ser humano enquanto ser individual e social. Meio poderosíssimo, potenciador de inúmeras descobertas, veículo das nossas necessidades, anseios e estados de alma mais profundos; expressão da identidade de um povo, dos seus costumes, das suas tradições, da sua história e de toda a sua cultura. A existência de diferentes línguas simboliza o progresso de toda a Humanidade.

Herdeiros de um valiosíssimo património – a Língua Portuguesa – construtor da nossa identidade, meio imprescindível para o conhecimento de nós próprios, dos que nos rodeiam e da realidade que nos envolve, é nosso dever moral preservá-lo, protegendo-o, e enriquecê-lo, através de um aperfeiçoamento e adaptação permanentes.

Neste contexto, ser professor de língua materna é um desafio irresistível, contudo bastante complexo. Irresistível porque temos consciência que a formação da nossa identidade e a apreensão da realidade envolvente depende de uma boa competência linguística; complexo porque inúmeras são as exigências da nossa sociedade actual, com todos os meios de comunicação de massas conducentes ao individualismo, ao egoísmo, ao isolamento e à passividade - metas impensáveis e *contra natura* da própria linguagem verbal, pois esta surge *da* e *com* a necessidade de comunicarmos com nós próprios, com os outros e com o mundo. Esta aptidão comunicativa é uma função vital “que permite la vida social sin la que nuestra especie estaría, para sobrevivir, más desarmada que la mayoría de las especies animales” (Gauquelin, 1992: 36).

Por conseguinte, todos os professores de Língua Portuguesa devem contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento comunicativos, pois se para os professores de língua materna esta constitui, simultaneamente, um meio e um fim, para os outros é uma “ferramenta” indispensável à aquisição, compreensão e transmissão das respectivas matérias. E é deste esforço conjunto que conseguiremos formar cidadãos aptos a uma

plena integração na sociedade e capazes de desempenhar eficientemente os diferentes papéis aí exigidos e responder de forma eficaz às solicitações de diversas índoles, fruto de uma sociedade em constante mutação.

Em particular, nós, professores de Língua Portuguesa, temos um papel fundamental no processo de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem verbal, entendida esta como um conjunto de capacidades ou habilidades linguísticas – o falar, o ouvir, o escrever, o ler – diferentes, mas complementares. Não devemos, por isso, privilegiar umas em detrimento de outras sob o risco de prejudicar irremediavelmente o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua futura integração social. Esta constatação implica da nossa parte o domínio das diferentes habilidades, uma reciclagem constante, uma atitude crítica e (re)avaliativa de toda a nossa actividade, melhorando assim o processo ensino-aprendizagem.

A formação inicial é o ponto de partida para o despertar de atitudes fundamentais como a curiosidade, o espírito crítico e, principalmente, para despoletar o desejo por uma aprendizagem contínua. Não é suficiente o saber, nem o saber-fazer, primordial é o saber-ser professor na sociedade e mundo actuais. Importa, pois, uma formação permanente, fruto de uma inquietação e descontentamento sistemáticos, sem os quais não haverá vontade de aprender nem de evoluir, pois o professor não poderá ser modelo daquilo em que não acredita porque não domina.

Instigados por esta inquietude e conscientes de que um dos papéis principais da Escola de hoje é contribuir para a aquisição e o desenvolvimento das capacidades compreensivas e expressivas dos alunos, conduzindo-os ao domínio de uma verdadeira competência comunicativa, foi nosso intuito estudar a comunicação oral, nas suas vertentes de recepção e produção, e sobretudo verificar a sua importância nos manuais escolares, porque os entendemos como elementos fortemente condicionadores da prática pedagógica.

1.1. Do problema (contextualização/ identificação)

É indispensável a formação do ser humano em todos os domínios da linguagem verbal. No entanto, no contexto escolar, verificou-se, durante anos, o predomínio da escrita e da leitura sobre a oralidade. Os alunos habituaram-se a ser receptores de todo o tipo de informação, descurando-se, contudo, a compreensão e produção orais fundamentais à real existência de comunicação. Sem interacção não pode existir comunicação. Na verdade, *o século da comunicação* converteu o homem num *ser incomunicável* (De Luca, 1983: 11): “La riqueza expresiva, la fluidez, la propiedad en el uso del léxico, la corrección y el equilibrio de la construcción oracional son valores cada vez más decadentes.”

De facto, as evoluções sociais, os avanços tecnológicos e o aparecimento de inúmeros meios de comunicação social a um ritmo assustador apanharam a Escola completamente desprevenida e sem preparação adequada para dar resposta às novas solicitações. Houve necessidade de modificar os métodos de ensino, atender às diversas funções da linguagem e aos diferentes níveis de língua, às estruturas psicológicas interligadas à aprendizagem da língua e valorizar a compreensão e a expressão orais (De Luca, 1983).

Com a democratização do ensino, emergiu uma heterogeneidade social, cultural e económica, uma população estudantil diversificada, com formações e preparações diferenciadas relativamente ao domínio da língua materna. Este facto veio exigir da Escola estratégias de ensino-aprendizagem variadas e adequadas ao nível de desenvolvimento da cada aluno. Contudo, os docentes continuaram a dominar o discurso da sala de aula, sujeitando-se cada vez mais às propostas dos manuais escolares e à norma. O discurso oral não foi (re)valorizado nem se potencializou uma atitude crítica por parte dos alunos face aos discursos mediáticos veiculados pelos mass media.

«O “iletrismo” moderno, o daqueles que, tendo passado pela escola, se mostram mal adaptados à manipulação da cultura impressa, aí está para atestar a falência da crença na cultura escrita, a qual nunca poderia – ao contrário do que veio maioritariamente a ocorrer – ter constituído um fim em si mesmo.» (Vidigal, 1996: 42 – sublinhado do autor).

Face à nova realidade torna-se urgente rever toda uma prática pedagógica baseada em áreas de aprendizagem tradicionalmente valorizadas porque então adequadas e há que repensar trabalhar outras áreas, designadamente o ouvir e o falar. Neste sentido, não é suficiente ensinar os alunos a escrever e a ler, mas é fundamental criar situações reais de comunicação onde os alunos possam ser verdadeiros produtores da sua aprendizagem, além de simples receptores. Há que saber produzir e receber; há que ser emissor e receptor; há que saber compreender e interpretar; há que ser um verdadeiro comunicador.

Para que esta finalidade seja alcançada há que efectivamente entender que a aprendizagem da língua materna também passa pelo domínio da oralidade, cuja abordagem numa perspectiva pragmática e situacional parece ser a mais adequada para responder às solicitudes sociais (Lomas, 1999a, b).

São estas as directrizes do programa ministerial referente ao terceiro ciclo do ensino básico, onde o domínio do ouvir/falar ocupa um lugar tão importante como o do ler e do escrever. É um facto que muitos dos nossos alunos, terminada a escolaridade obrigatória, ingressarão na vida activa e nesta é primordial o domínio de uma boa compreensão e expressão orais. Assim é apresentado este domínio no texto introdutório do referido programa:

“Falar é tomar parte num processo condicionado por regras sociais. É a fala que permite a socialização da experiência individual.

O domínio do oral alarga-se, progressivamente, pelas interacções linguísticas com sentido. Na atitude de expor, de narrar, de argumentar, na explicitação de interesses, saberes e necessidades constroem-se, em cooperação, significados.” (M.E./ D.G.E.B.S., 1991c, d: 11).

Para que haja a tão falada cooperação para a construção de significados, o papel do professor é, agora, o de potenciar o desenvolvimento da comunicação oral, procurando “a criação de contextos comunicativos relevantes, não se esgotando num tecnicismo descontextualizado” (Castro e Sousa, 1993: 189). Ambiente este motivador e gerador de trocas orais efectivas, reflectoras da aplicação e real interesse por parte dos discentes na construção e produção dos seus próprios conhecimentos. O ensino-aprendizagem será estimulado pela participação activa dos alunos em todo o processo, que o sentirão como

seu, quando verificarem que têm voz no seu desenvolvimento e enriquecimento e na sua maturação pessoal e, mais ainda, quando constatarem da pertinência desta aprendizagem para uma eficaz integração social.

Neste contexto, é essencial que os professores possuam uma boa competência comunicativa para que possam actuar, se preciso, como modelos linguísticos na condução das diferentes situações comunicativas e daí obterem aprendizagens significativas. Na posse desta competência parece-nos então possível partir das capacidades compreensivas e expressivas orais dos alunos e conduzi-los a usos mais formais do modo oral.

Porém, se fizermos uma análise crítica e retrospectiva da nossa prática, verificamos que a nossa situação é semelhante à observada por Cassany *et al.* (1998), relativamente à realidade espanhola:

“En resumen, no hay demasiados maestros que dominen el sistema de la lengua que enseñan o en el que enseñan y, de ellos, pocos tienen una capacidad expresiva suficientemente amplia como correspondería a la persona que tiene que estimular y conducir la expresión. Por lo tanto, no hay demasiados maestros que puedan convertirse, con plena garantía, en modelo lingüístico. De una manera consciente o inconsciente, los maestros lo saben y el hecho de saberlo genera una gran inseguridad, inseguridad que combaten asíéndose a la norma, habitualmente ortográfica, que, como mínimo, es explícita, tiene límites y, por tanto, es controlable, pero sin abordar, o haciéndolo con gran timidez, la lengua como vehículo de comunicación.” (p. 14).

Insegurança sustentada também pela centralidade que os manuais escolares adquiriram na planificação de toda a aprendizagem. Assim sendo, a aula de Língua Portuguesa tenderá a ser o que os manuais escolares propuserem.

Por conseguinte, e atendendo à (re)valorização do domínio da oralidade observada nos programas ministeriais, também nos questionamos, como Sousa (2003),

“[...] se, no respeitante a esta dimensão programática em concreto, se terá ido além da mera intencionalidade normativa. É que, o conhecimento manifesto de distintos contextos pedagógicos evidencia um preocupante alheamento da generalidade dos docentes para as questões de ensino e da aprendizagem da comunicação oral.” (p. 14).

Consideramos imprescindível, portanto, que os materiais que traduzem esses mesmos programas e que servem de suporte principal à aula de língua materna sejam elaborados em conformidade com o ali enunciado, e que os docentes que os elegem como bússola do seu trabalho desenvolvam ou adquiram conhecimentos para deles obterem os melhores resultados.

É nesta perspectiva pedagógico-didáctica que nos situamos porque é papel do professor exercitar um certo modo de pensar as coisas e nas coisas e garantir a relevância do que se ensina para a compreensão do mundo à nossa volta, já que o presente pode ser um lugar estranho possuído por aqueles que verdadeiramente o vivem, compreendem e constroem. Esta alienação do homem moderno é algo que nos deveria preocupar seriamente.

O prazer de comunicar distingue o professor do repetidor e nesse prazer traduz-se a manifestação do espírito criador que caracteriza a nossa actividade. Todo o professor é, na verdade, um actor e, enquanto criador, actor de um drama seu, muitas vezes *improvisado*.

1.2. Objectivos do estudo, sua importância e limitações

Este estudo pretendeu verificar, a partir dos manuais escolares, o lugar do domínio oral na aula de Língua Portuguesa. Na prossecução deste objectivo pensámos ser pertinente:

- i) determinar o peso relativo do domínio da oralidade (ouvir e falar) em relação aos outros domínios da interacção verbal, considerando-os quer na perspectiva de objecto de ensino-aprendizagem, quer na de meio da sua transmissão;
- ii) classificar as actividades em que os domínios do oral são objecto de ensino-aprendizagem em termos do subdomínio de incidência e da natureza da tarefa;
- iii) averiguar a existência de uma evolução na abordagem do domínio do oral ao longo do terceiro ciclo do ensino básico.

O objecto do nosso estudo deriva de uma constatação contínua de que os manuais escolares continuam a desempenhar um papel fulcral no ensino-aprendizagem da língua materna, papel este resultante, sobretudo, da concepção dos manuais como textos configuradores dos programas ministeriais, cujo carácter extensivo, normativo e prescritivo condiciona as opções curriculares ao pressuporem uma aplicação uniforme a nível nacional.

Neste contexto, os manuais surgem como garante desta uniformidade, essencialmente quando se preconiza a realização de exames nacionais, em particular a Língua Portuguesa, no final do terceiro ciclo.

Conscientes desta importância e da crescente necessidade de transformar a aula de língua materna numa verdadeira aula de língua, capaz de dar resposta às inúmeras solicitações de uma sociedade cada vez mais evoluída em termos comunicacionais, considerámos fundamental analisar os manuais escolares, especificamente no domínio da oralidade, por entendermos o seu desenvolvimento como primordial para uma plena formação do indivíduo. Leitura esta corroborada pelos programas de Língua Portuguesa, que aconselham a dedicação equitativa aos domínios do ouvir/falar, do ler e do escrever no decorrer da aula.

Um estudo sobre o domínio oral nos manuais escolares implica, necessariamente, um conjunto de opções. Um problema que se nos coloca desde logo diz respeito ao número de manuais a analisar que possa ser considerado representativo do que se pretende verificar. Pensámos, contudo, que ao seleccionarmos doze manuais, quatro por cada ano de escolaridade, já nos permitiria obter dados importantes sobre o tratamento dado ao modo oral no terceiro ciclo do ensino básico.

Nesta selecção, a opção por determinados títulos/séries, respectivos autores e editoras, foi condicionada pela representatividade editorial nas escolas que facilitou o acesso a estes e não a outros manuais e também o prestígio associado a certas editoras conducente à adopção recorrente dos livros de textos por elas editados, o que se reflectiu na nossa análise.

De referir também a complexidade inerente ao ensino-aprendizagem da oralidade, aliada a limitações temporais, não permitindo a abordagem de todas as suas dimensões com a profundidade que este domínio merecia.

Acrescenta-se, por fim, o carácter subjectivo de quem assume estas opções, correndo-se sempre o risco de não serem as mais significativas. Tentámos, contudo, que a amostra fosse o mais diversificada possível, mas coerente, para que da sua leitura surgissem inferências válidas.

2. DA LINGUAGEM HUMANA

2.1. Da linguagem como capacidade universal e específica do Homem

Diversas são as tentativas de explicitação de um fenómeno complexo como o da linguagem humana. Esta tem sido a grande preocupação dos linguistas ao longo dos tempos. Através da linguagem expressamos o nosso pensamento e apreendemos a realidade, que vai sendo (re)produzida por aquela que a submete à sua própria organização, “porque a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana de *simbolizar*”, isto é, «a faculdade de *representar* o real por um “signo” e de compreender o “signo” como representante do real, de estabelecer, pois, uma relação de “significação” entre algo e algo diferente» (Benveniste, 1988: 27- sublinhados do autor). Esta capacidade de representação simbólica é específica do Homem.

“Traditionnellement, pour différencier l’homme des autres espèces vivantes, les penseurs l’ont qualifié d’animal pensant – le “roseau pensant” de Pascal – ou encore d’animal raisonnable. Or il est très vraisemblable que les animaux ont eux aussi une forme de pensée, et le concept de raison manque de clarté. En revanche, l’homme pourrait être défini comme un *animal parlant*, le seul à posséder *le langage*.” (Baylon & Mignot, 1999: 25- sublinhados dos autores).

Definição que corrobora a de Dennis Fry quando afirma que “a principal qualificação do homem na escala zoológica é a de *loquens*, falante; ou, por outra, que ele se tornou homem por ser o único animal falador. Devemos ao dom da fala a nossa humanidade” (Fry, 1978: 7 – sublinhado do autor). Somos homens porque falamos, porque possuímos a faculdade da linguagem. Embora cada indivíduo pense, sinta e fale de forma singular, é parte integrante de um todo comum - a humanidade -; vertente social importante para o nosso desenvolvimento linguístico.

“A humanidade como um todo é um organismo em que cada indivíduo é uma célula. O paradoxo do dom da fala é o de ser ao mesmo tempo o meio pelo qual adquirimos consciência de existirem outras células e a fonte de nossa ilusão de existência independente e de individualidade.” (Fry, 1978: 170).

Todos possuímos a capacidade da linguagem, expressa em diferentes línguas maternas. Portanto, os falantes de uma mesma língua possuem reservas linguísticas idênticas, variando a quantidade dessas reservas, individualmente, em função da educação e da formação pessoal e profissional.

Assim, o grande intento da linguística é alcançar os universais linguísticos comuns às diversas modalidades da linguagem: as línguas. Com este propósito, assistimos a uma crescente abstracção e idealização por parte dos linguistas relativamente ao seu objecto de estudo, a língua, entendida como “um organismo cujo comportamento, temos boas razões para acreditar, é determinado pela interacção de numerosos sistemas internos, operando sob condições muito variadas e complexas” (Chomsky, 1984: 11).

Tenta-se, deste modo, adoptar um método idêntico aos das ciências naturais, o chamado “estilo de Galileu”, o dos “modelos matemáticos abstractos do universo a que pelo menos os físicos atribuem um grau maior de realidade daquela que é atribuída ao mundo normal das sensações” (Weinberg, citado por Chomsky, 1984: 11). O objectivo é compreender a realização física das estruturas da linguagem através das suas concretizações específicas, as diversas línguas.

Por outras palavras, “*a linguística tem por único e verdadeiro objectivo a língua encarada em si mesma e por si mesma*” (Saussure, 1995: 380- sublinhado do autor), numa incessante tentativa de desvendar a complexidade da linguagem humana e chegar aos seus universais. Estudar-se-á a língua *per se* como parte integrante da linguagem mas diferente desta, definida por Lepschy, a partir da visão saussuriana, como:

“Multiforme e heteróclita; funcionando em vários campos, ela é ao mesmo tempo física e psíquica, individual e social: não pertence a nenhuma categoria específica dos factos humanos e não pode ser objecto de uma única disciplina. Na sua globalidade, a linguagem também não é classificável entre os factos humanos, é incognoscível porque não é homogénea.” (Lepschy, 1984: 72).

No entanto, e apesar de “multiforme e heteróclita”, é possível, segundo a perspectiva chomskiana, chegar a uma gramática universal, descritiva da linguagem, cuja estrutura é especificamente humana.

“Parece-me razoável a suposição de que não existe nenhuma estrutura semelhante à GU em organismos não-humanos, e que a capacidade para o uso livre, apropriado e criativo da linguagem como expressão do pensamento, através dos meios fornecidos pela faculdade da linguagem, é também um traço distintivo da espécie humana, não havendo em nenhuma outra parte qualquer caso analógico significativo.” (Chomsky, 1980: 36).

Surge-nos, então, a linguagem associada à “expressão do pensamento”, considerada por Chomsky (1984) um órgão mental e como tal sujeita a vários estados de desenvolvimento, até alcançar um estado estável, uniforme entre membros de uma mesma comunidade linguística. A gramática universal, existente no estado inicial, dará lugar às gramáticas particulares quando o desenvolvimento linguístico atingir o seu estado estável.

“A gramática universal é um sistema que é geneticamente determinado no seu estado inicial, e é especificado, afinado, articulado e aperfeiçoado, com base em condições externas apropriadas, com o fim de produzirem as gramáticas particulares que são representadas nos estados estáveis atingidos.” (Chomsky, 1984: 42).

Nesta perspectiva, é possível chegar ao conhecimento de uma gramática universal da linguagem, cujos princípios universais e regulares são determinados biologicamente, assim como as suas possíveis realizações. A faculdade da linguagem é desenvolvida, aperfeiçoada e amadurecida ao longo da nossa vida, sujeita, contudo, a algumas alterações ou variações fruto da experiência individual, dos contextos sociais, da alimentação, entre outros factores. Opostamente, as gramáticas específicas de cada língua e respectivos falantes resultam da diversidade e da irregularidade (Chomsky, 1984).

Assim sendo, a gramática universal da linguagem comum a todos os seres humanos não necessita de nenhuma aprendizagem. Antes pelo contrário, predispõe o Homem para uma série de concretizações, traduzíveis nas diferentes línguas, bastando para isso integrá-lo num ambiente linguístico favorável. A linguagem é, pois, específica do ser humano, único animal capaz de representar simbolicamente a realidade: “A transformação simbólica dos elementos da realidade ou da experiência em *conceitos* é o

processo pelo qual se cumpre o poder racionalizante do espírito” (Benveniste, 1988: 29- sublinhado do autor).

“[...] o homem continua a distinguir-se de todos os tipos de organismo pelos quais é cercado, principalmente pela capacidade que tem seu cérebro de conceptualizar o mundo em que vive. Por poder recordar experiências que não estão presentes agora, no tempo e no espaço, pensar sobre elas, operar sobre os conceitos que resultam desses processos e agir baseado em seu pensamento, as relações do homem com o meio ambiente são, pelo que sabemos, únicas.” (Fry, 1978: 12).

Temos vindo a observar até aqui duas concepções de linguagem: como expressão do pensamento e como representação simbólica da realidade. E é neste sentido que Benveniste afirma: “A possibilidade do pensamento liga-se à faculdade de linguagem, pois a língua é uma estrutura enformada de significação e pensar é manejar os símbolos da língua” (Benveniste, 1988: 80).

Eis-nos num diálogo incessante com nós próprios e com o mundo que nos rodeia. Diálogo este impensável sem a existência da linguagem. Melhor dizendo, é da necessidade comunicativa que o ser humano, ser por excelência social, ultrapassa o limite da irracionalidade e se distancia dos restantes animais. Deduzindo-se, assim, que a função primordial da linguagem é a comunicativa. Ideia esta nem sempre consensual e aqui remetemos uma vez mais a Chomsky (1984) que entende ser possível utilizarmos a linguagem sem qualquer intenção comunicativa, sem pretendermos informar ou mudar alguma atitude ou crença. De acordo com a sua visão, só haveria intenção comunicativa na presença de um auditório do qual obtivéssemos uma resposta, ao qual informássemos e no qual alguma atitude ou crença fosse modificada.

Mas não serão os próprios actos de pensar e de representar o real actos dialogantes?! Não resultarão destes actos a consciencialização dos nossos “eus” que emergem por oposição ao(s) outro(s), sem que haja necessariamente materialização de facto?! A ser verdadeiro o nosso raciocínio, só vem reforçar o potencial da linguagem. Seja qual for a sua função essencial, o importante é que ela existe, é universal e especificamente humana.

2.2. Da definição de língua

A linguagem humana, em toda a sua complexidade, continua a ser um mistério irresistível. Quanto mais tentamos desvendá-lo, mais consciência temos da nossa ignorância. Na tentativa de a combater, os linguistas debruçaram-se sobre o estudo das diversas línguas existentes, línguas estas situadas historicamente, resultantes da vida em sociedade. Estudo este que visava partir do concreto, do materializável e chegar, se possível, ao abstracto, ao idealizado. Assim constata Benveniste (1988):

“Além disso, será necessário compenetrar-se desta verdade: a reflexão sobre a linguagem só produz frutos quando se apóia, primeiro, sobre as línguas reais. O estudo desses organismos empíricos, históricos, que são as línguas permanece o único acesso possível à compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem.” (p. IX).

É com este intuito que a linguística selecciona como seu objecto a língua, “símbolo de todo o mecanismo da fala humana”, pois «usar a palavra “língua” dessa forma é, na verdade, usar uma figura de retórica» (Fry, 1978: 14 – sublinhado do autor), uma vez que ela, embora muito importante, é apenas um dos órgãos que permite funcionar tal mecanismo. E é esta língua, figura de retórica, que vai ser encarada como um sistema, como um todo organizado, estruturado, cujos elementos mantêm entre si relações de dependência e de solidariedade. Por conseguinte, qualquer alteração sofrida por um dos elementos atingirá necessariamente o equilíbrio de todo o sistema que arranjará forma de se reequilibrar. Surge-nos, assim, a língua vista como uma estrutura, à qual Trubetzkoy (Benveniste, 1988: 9) associa os conceitos de equilíbrio e de tendência. Concebida como um sistema estruturado de sinais tendencialmente equilibrado, a língua vai ser analisada *per se*.

“A língua, enquanto sistema de sinais, enquanto rede de unidades distintas interligadas por relações paradigmáticas, apresenta um modo de significação que Benveniste designa por *semiótico* e que é estritamente intralinguístico (não havendo lugar, portanto, no plano semiótico, à consideração das relações do sinal com as coisas denotadas e da língua com o mundo).” (Aguiar e Silva, 1988: 571- sublinhado do autor).

Abandona-se a preponderância de uma perspectiva diacrónica que se ocupa “das relações entre termos sucessivos, não percebidos por uma mesma consciência colectiva e que se substituem uns aos outros sem formar sistema entre si” e adopta-se uma visão

sincrónica preocupada com as “relações lógicas e psicológicas entre termos coexistentes e que formam sistema, tais como são percebidos pela consciência colectiva” (Saussure, 1995: 171). Perspectiva reforçada por De Mauro (1974):

“Il carattere sistemico della lingua impone altresì che la linguistica svolga le sue indagini anzitutto sul piano su cui coesistono le varie unità e strutture possibili, ossia sul piano della contemporaneità e coesistenza funzionale: tale piano è denominato da Saussure *sincronico* o, più esattamente, *idiosincronico*.” (p. XIV- sublinhados do autor).

É no plano sincrónico que Saussure estuda a língua que é “susceptível de uma definição autónoma, e deve constituir o objecto, integral e concreto, da linguística” (Lepschy, 1984: 72). Interessa à teoria linguística o que é constante, interno à língua, não havendo lugar para o estudo das mutações ou realidades exteriores. A análise sincrónica dá lugar a um discurso funcional, discurso este que, abdicando dos factores históricos que poderão estar na base de determinados acontecimentos, visará explicar os fenómenos linguísticos como fazendo parte de uma estrutura que contém em si própria as causas do seu funcionamento (Rosiello, 1984).

Daí a famosa dicotomia saussuriana *langue/ parole*, pois “*tudo o que é diacrónico na língua é-o por meio da fala*” (Saussure, 1995: 169 – sublinhado do autor). Qualquer alteração produz-se individualmente na fala de alguns indivíduos e quando adoptada pela colectividade, passará a fazer parte da língua. Todavia, para compreendermos melhor esta divisão, há que distinguir os dois termos da dicotomia.

De acordo com Ferdinand de Saussure, a língua “é ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício dessa faculdade” (Saussure, 1995: 34). Pelo contrário, a fala corresponde à execução e compreensão individuais que permitirão a formação de um “sistema gramatical” existente na mente de cada indivíduo de uma mesma comunidade linguística.

Como podemos observar, a língua corresponde ao social, ao colectivo, enquanto a fala ao individual (Saussure, 1995). Por intermédio da fala produzem-se as alterações, ocorrem as irregularidades e uma vez aceites pela colectividade passarão a constituir

factos da língua. Chegados a este ponto, interessa analisar as transformações verificadas no próprio sistema (sincronia) e não as razões da evolução de um sistema a outro de língua (diacronia).

Centremo-nos, agora, na concepção de língua como “convenção social”. Para Saussure, o signo linguístico consiste na associação de uma imagem acústica a um conceito, isto é, de um significante a um significado. Esta associação é arbitrária, ou melhor dizendo, é determinada pelo uso social. A mesma comunidade linguística atribuirá, regra geral, a uma imagem acústica um determinado conceito (Saussure, 1995). Razões da compreensão, da unidade e até da existência de certa comunidade linguística. A língua concebida desta forma é considerada “uma instituição social e semiológica, de natureza supra-individual e contratual”, uma vez que ela é “como um *thesaurus* depositado no cérebro de cada locutor e resultante da consagração social dos factos linguísticos, alguns dos quais inovadores e evolutivos, ocorridos na esfera da *parole*” (Aguiar e Silva, 1977: 49 e 50 - sublinhados do autor).

Deste ponto de vista, parece-nos que é *na e pela* fala que ocorre todo o processo criador, o que nos levaria a repensar a importância dada pelo Estruturalismo europeu à linguística da língua. De facto, várias foram as vozes críticas relativas à definição de língua apresentada no *Curso de Linguística Geral*, porque a entenderam insuficiente e redutora, sobretudo no que diz respeito à criatividade. E neste sentido, os linguistas idealistas condenam Saussure por considerarem que este menosprezou a fala, local por excelência da criação individual. O sociolinguista Labov, pelo contrário, prefere conceber a língua como entidade mais abrangente, onde todas as regras referentes à criação de mensagens e ao seu uso apropriado, isto é, a competência comunicativa, estão aí presentes (Lepschy, 1984).

A concepção de língua saussuriana é, porém, bastante mais profunda do que à primeira vista possa parecer. Se a língua e a fala se condicionam reciprocamente, e se uma existe em função da outra, como poderíamos nós, falantes individuais de uma determinada língua, ser criativos, saber construir mensagens e fazer um uso apropriado das mesmas,

se todos estes aspectos não estivessem previstos na língua?! Por isso, Aguiar e Silva defende que Saussure:

“Admite que a capacidade de inovação existe potencialmente na *langue*, devendo os mecanismos profundos responsáveis pela criatividade ser localizados nesse domínio (o que implica reconhecer que a criação manifestada na *parole* depende de factores presentes na *langue*).” (Aguiar e Silva, 1977: 51 – sublinhados do autor).

2.3. Da competência linguística

Apesar das eventuais polémicas causadas pela divisão entre língua e fala, é inegável o papel que Saussure teve no desenvolvimento da linguística posterior. Referimo-nos mais especificamente à Linguística Generativa Transformacional e a autores como Chomsky. É inevitável também o estabelecimento do paralelismo entre *língua/ fala* e *competência/ performance*, ressaltando as devidas diferenças.

Chomsky foi também uma das vozes críticas que se insurgiu contra a concepção de língua proposta por Saussure. Em seu entender, a língua, concebida como um mero conjunto de sinais depositados nos cérebros de todos os falantes de uma mesma comunidade, não pressupõe a existência de um aspecto essencial e inerente ao ser humano – a sua capacidade criadora, uma vez que esta se manifestaria ao nível da frase, logo pertencente à fala e não à língua. Crítica esta, aliás, já rebatida por Aguiar e Silva (1977).

“A distinção que assinalo aqui está relacionada com a distinção *langue* – *parole* de Saussure; mas é necessário rejeitar o seu conceito de *langue* como sendo meramente um inventário sistemático de itens e regressar antes à concepção Humboldtiana de competência subjacente como um sistema de processos generativos.” (Chomsky, 1978: 84 – sublinhados do autor).

Perante a constatação de tal facto, Chomsky apresenta como alternativa a noção de *competência linguística*, onde a criatividade emerge por excelência. Criatividade esta visível na capacidade que o falante-ouvinte ideal revela na produção e compreensão de frases nunca ouvidas anteriormente (Aguiar e Silva, 1977). Pressupõe-se, então, a

existência de regras (finitas) que subjazem à criatividade (infinita), isto é, uma gramática, elemento formalizador da competência linguística do falante.

“La noción de creatividad lleva al autor [Chomsky] a suponer la existencia de un dispositivo interno que le permite producir y comprender enunciados a que nunca ha estado expuesto. La gramática de la lengua vendría a constituir la representación o el modelo de esa competencia expresada en un sistema de reglas; vale decir, su formalización.” (Caravedo, 1990: 108-109).

Compete, pois, à teoria linguística compreender e explicar o dispositivo interno, ou seja, como se adquire a linguagem. O ser humano, inicialmente em contacto com dados linguísticos da sua língua materna, considerados dados primários (*input*), iniciará a sua aprendizagem. Daqui resultará uma gramática generativa da língua em questão (*output*). O importante é conhecer como se processa a passagem do *input* para o *output* (Aguiar e Silva, 1977). A gramática surge-nos, assim, como a representação formal da competência do falante-ouvinte ideal:

“Situado numa comunidade linguística completamente homogénea, que conhece a língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos).” (Chomsky, 1978: 83).

Esta gramática procura explicar o conhecimento da língua que subjaz ao uso real feito pelo falante-ouvinte ideal. Daí a preferência pela “*competência* (o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua)” em detrimento da “*performance* (o uso efectivo da língua em situações concretas)” (Chomsky, 1978: 84 – sublinhados do autor). Por outras palavras, a gramática generativa (conjunto finito de regras) deve ser capaz de enumerar explicitamente as frases gramaticais (infinitas) de uma dada língua. Mas nem sempre as frases consideradas gramaticais no domínio da competência são aceitáveis no domínio da performance. É a intuição do falante que determinará a gramaticalidade ou não das frases da sua língua (Aguiar e Silva, 1977).

Segundo Chomsky (1978), de entre as várias gramáticas generativas a transformacional é a mais adequada, porque mais completa; é aquela que permite descrever através de

regras transformacionais as relações existentes entre frases, entre a estrutura profunda e a estrutura de superfície.

Esta teoria linguística baseia-se num processo hipotético-dedutivo, uma vez que a competência é um dos processos mentais da aquisição da linguagem e como tal de observação directa inacessível. A competência é apenas um dos processos subjacentes à performance real do falante que depende de inúmeros outros factores. Daí que o falante-ouvinte considerado seja o “ideal”, aquele que interiorizou a gramática da sua língua sem ser afectado por quaisquer “condições gramaticalmente irrelevantes”.

Este objecto de estudo continua, porém, a ser limitativo para a percepção de um fenómeno tão complexo como o da compreensão e explicação da aquisição e utilização da linguagem. A finalidade da teoria linguística é alcançar a gramática universal porque entende que existe uma capacidade inata de aquisição da linguagem.

Por conseguinte, e uma vez que este dispositivo interno mental não possibilita a observação directa, é nas gramáticas particulares de cada língua que se procurará encontrar as regras comuns a todas as línguas e chegar à tão almejada gramática universal. As gramáticas particulares formalizarão a competência linguística de um falante-ouvinte ideal de uma certa língua. Competência esta ideal e não real; logo a performance efectiva nunca poderá representar a competência, só uma performance ideal o faria.

Considerando, no entanto, que a competência tenha de ser necessariamente idealizada e que constitui apenas um dos factores intervenientes na performance, parece-nos enriquecedor para o próprio conceito de competência, mesmo que ideal, ter em conta o uso efectivo da língua que os falantes-ouvintes reais realizam. Se um fenómeno ocorrido na fala se torna facto de língua quando aceite pela colectividade, porque razão um uso realizado no domínio da performance não afectará o domínio da competência?! Não haverá reciprocidade?! O próprio conceito de aceitabilidade não obrigará à reformulação do de gramaticalidade?! E, neste sentido, afirma McCawley: “My notion of grammaticality is not of grammaticality of the sentence *per se* but of the sentence

relative to its use” (citado por Caravedo, 1990: 185 – sublinhados do autor). As gramáticas particulares explicam de certa forma as diferenças, contudo, julgamos que a linguagem reduzida a uma gramática universal com regras comuns e abstractas acaba por não traduzir a riqueza e a peculiaridade inerentes a um mistério ainda por desvendar.

Atentos a este problema, certos autores propõem ou uma mudança qualitativa do conceito de competência linguística ou a inclusão e conseqüente estudo da performance. Autores como Fillmore ou Sankoff (Caravedo, 1990) que sugerem a integração do contexto, de factores socioculturais na noção de competência, que passaria a ser essencialmente comunicativa. A proposta da sociolinguística, mesmo preconizando um falante ainda ideal, parece-nos fundamental para a mudança qualitativa do conceito de competência.

“Así el enfoque chomskiano implica un tipo de idealización distinta a la propuesta en los enfoques sociolingüísticos que proponem una competencia comunicativa o polilectal. La noción de *competencia polilectal*, para citar un caso, debe suponer un hablante ideal que no sólo domine su lengua, sino todas sus variantes dialectales, pudiéndolas aplicar oportunamente.” (Caravedo, 1990: 120 – sublinhado da autora).

2.4. Da competência comunicativa

Ao longo dos tempos, a linguística foi alcançando um enorme grau de abstracção, afastando do seu objecto de estudo o *uso* e a *actuação*. A língua, pertença colectiva, é utilizada de forma individual, logo heterogénea, por todo o ser humano que possui em comum a capacidade inata de aquisição da linguagem. Aquisição esta sujeita a factores socioculturais, o que nos torna falantes particulares de uma determinada língua que, por sua vez, será constantemente readaptada consoante os contextos e as situações. Se o linguista se dedicar exclusivamente ao estudo da língua como entidade abstracta e idealizada, poderá nunca chegar ao verdadeiro conhecimento da linguagem, da sua essência e da sua funcionalidade, assim como dos seres que a utilizam. É o que nos faz pensar a visão de Marx quando afirma:

“... il s’en tient au domaine de la théorie et ne perçoit pas les hommes dans leurs réseaux sociaux, dans les conditions de vie réelles qui les ont faits ce qu’ils sont. Il ne parvient jamais jusqu’aux hommes véritables, vivants et actifs ; il en reste à l’abstraction «L’Homme»...” (citado por Hymes, 1984: 16 – sublinhados do autor).

No entanto, assistimos, nos últimos anos do século XX, a uma mudança substancial não no objecto de estudo em si, que continua a ser a língua, mas no enfoque adoptado relativamente a esse objecto – a língua encarada na vertente comunicativo-funcional. Para tal foram fundamentais a adesão a concepções diferenciadas acerca da função da linguagem e o desenvolvimento das diversas ciências sociais, às quais a linguística se foi aliando. Em consequência, as teorias estruturalistas e generativistas deixaram de poder dar resposta às novas preocupações e perspectivas de análise diferentes se impunham.

“En efecto, las teorías gramaticales (estructuralistas y generativistas), con su visión immanentista de los fenómenos lingüísticos y su preocupación por el sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del *hablante/ oyente ideal*, no pretenden analizar de forma sistemática y rigurosa los tipos de prácticas discursivas que de forma habitual constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas.” (Lomas *et al.*, 1993: 12 – sublinhados dos autores).

Embora Chomsky tivesse alargado o seu campo de estudo à psicologia cognitiva, continuou a negligenciar o contexto sociocultural, lugar privilegiado de realização, construção e actualização do saber linguístico. A própria concepção de competência ideal, que só poderia ser expressa numa performance também ideal, não permitia uma abordagem diferente. Assim se compreende o comentário de Dell Hymes: “Chomsky propose non une théorie de la compétence, de la performance et de l’ usage créatif de la langue mais une rhétorique sur ces termes” (Hymes, 1984: 18). E acrescenta :

“Dire “compétence” mais entendre “grammaire”; dire “performance” mais entendre “réalisation psychologique”; dire “créativité” mais entendre “productivité syntaxique”. A quoi on peut ajouter : dire “appropriété” mais ne pas l’ analyser du tout, car l’ appropriété est une relation et l’ autre terme de cette relation c’ est le contexte social, dont Chomsky évite l’ analyse.” (Hymes, 1984: 18-19 – sublinhados do autor).

Houve, de facto, uma alteração qualitativa a partir do conceito de competência linguística chomskiana, decorrente da evolução das concepções sobre a função da linguagem. Recordando Chomsky, “le langage est fondamentalement un système d’expression de la pensée” (citado por Bachmann *et al.*, 1991: 13), visão que fez insurgir várias opiniões contrárias. Por exemplo, a de Searle para quem “la fonction du langage est la communication comme la fonction du coeur est de pomper le sang” (citado por Bachmann *et al.*, 1991 : 12).

Esta evolução qualitativa deu origem à noção de competência comunicativa, pois a língua não mais poderia ser estudada fora do seu contexto social. Noção esta atribuída aos etnólogos da comunicação Gumperz e Dell Hymes, após o seu trabalho *The Ethnography of Communication*, publicado em 1964 em *American Anthropologist*. O seu objectivo é “**la description des pratiques langagières de divers groupes socio-culturels**”, visando alcançar “**un tableau comparatif, dans le temps et dans l’ espace, du fonctionnement de la parole dans la vie sociale**” (Bachmann *et al.*, 1991: 53 – sublinhados dos autores). E isto porque

“Al aprender a hablar, pues, no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera *apropiada* de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente *sociolingüístico*, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente *discursivo*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente *estratégico*, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.” (Lomas *et al.*, 1993: 39 – sublinhados dos autores).

Quando Chomsky analisa a competência linguística, não a concebe dentro de um contexto situacional, entendido como a realização espaço-temporal dos actos de fala de locutores específicos, situados histórico-socialmente e como as convenções e crenças comuns a ambos que afectam necessariamente as respectivas competências (Aguiar e Silva, 1977). Além disso, uma comunidade humana, apesar de possuir uma língua em comum, pressupõe não uma homogeneidade mas uma diversidade de papéis, de

competências no uso dessa mesma língua, ou seja, não se trata de uma “reprodução da uniformidade” mas da “organização da diversidade”, expressões estas atribuídas a Wallace por Dell Hymes (1984). Por conseguinte, Aguiar e Silva (1977) constata que

“[...] toda a língua histórica é mais ou menos acentuadamente heterogênea, comportando sempre subsistemas diatópicos, diastráticos e diafásicos – subsistemas estes conexionados, sob os pontos de vista histórico-genético e funcional, com a diversidade dos factores geográficos, económicos, socioculturais, etc., que configuram e particularizam as comunidades humanas.” (p. 81).

Perante tal diversidade são importantes o conhecimento e desenvolvimento de uma competência linguística aliada a uma competência pragmática; logo uma competência comunicativa. A pragmática implica todos os conhecimentos e habilidades para que o uso adequado da língua seja efectivo; presta atenção ao seu uso social, às situações, aos papéis desempenhados pelos interlocutores, às intenções, entre outros. Deste modo, “la competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usurario ideal” (Cassany *et al.*, 1998: 85). Dito de outra maneira, Aguiar e Silva (1977), baseando-se na perspectiva de Dell Hymes sobre este assunto, explica que

“[...] a competência comunicativa implica a necessidade de regras que permitam transmitir orações gramaticalmente bem formadas, mas implica também obrigatoriamente uma dimensão pragmática, não sendo possível atribuir fundadamente à semântica um estatuto de autonomia formal em relação aos dados extralinguísticos. A aceitabilidade de uma frase (ou de um texto) depende, em grau importante, de factores pragmáticos.” (p. 83).

Por outro lado, Aguiar e Silva (1977) é da opinião que

“[...] dada a heterogeneidade já referida de qualquer língua histórica, a competência comunicativa de qualquer falante deverá implicar, em princípio, que ele possua da sua língua materna uma *competência multilectal*, sob o ponto de vista activo e/ou passivo – competência esta que implica a capacidade de articular apropriadamente os subsistemas atrás mencionados, de natureza predominantemente dialectal, sociolectal ou estilístico-funcional, com determinados tipos de contextos situacionais.” (pp. 83-84 – sublinhados do autor).

Apesar de Chomsky ter reconhecido a importância de uma competência pragmática, esta nunca se sobreporia à autonomia da competência linguística, pois “não implica a

existência de uma unitária competência comunicativa que conglome, como factores gerativos a nível da estrutura profunda, um componente sintáctico, um componente semântico e um componente pragmático” (Aguiar e Silva, 1977: 85).

A sintaxe continuará a desempenhar o papel preponderante porque actua a nível da estrutura profunda com a sua capacidade recursiva e a semântica apenas a nível da estrutura de superfície porque não é gerativa, o que exclui desde logo a pragmática de qualquer dos modelos de gramática chomskianos.

É impossível estudar a competência pragmática nos mesmos moldes da competência linguística, mesmo que Chomsky conceba a existência de uma hipótese inatista geral, porque se o Homem é influenciado por princípios universais, também o é por factores de ordem histórico-social, pois “não existe criatividade humana atópica e acrónica, nem existe criatividade linguística, em particular, que não esteja sempre relacionada com circunstâncias históricas e sociais” (Aguiar e Silva, 1977: 91). Ou como salienta Dell Hymes (1984):

“[...] la nature, l’ existence même d’ une communauté linguistique n’ est pas donnée par l’ existence d’ une “langue” commune, mais par ce que les membres d’ une communauté particulière ont fait des moyens linguistiques reçus, du point de vue de ce qui les unit et de ce qui les différencie des autres. Cet aspect “créatif” ou “émergent” de l’ emploi des ressources langagières est d’ importance fondamentale dans la constitution des communautés linguistiques et est essentiellement de l’ ordre du social.” (p. 45 – sublinhados do autor).

O Homem é um ser criativo por excelência, prova disso é a sua aprendizagem contínua e os usos diferenciados que ele realiza dos meios linguísticos de que dispõe, utilização esta que afecta necessariamente o sistema. Uma comunidade pode considerar-se homogénea pela existência de uma língua comum, mas o seu uso individualizado contribui para a diversidade da mesma. Se assim não fosse, uma comunidade dificilmente existiria. O saber linguístico é condicionado pelas crenças, pelos valores partilhados numa comunidade, mas também pelas atitudes, pela vontade e pela afectividade de quem possui esse saber.

“Il faut établir une distinction très nette entre, d’ une part, le potentiel infini et l’ équivalence fonctionnelle des langues, en tant que systèmes

formels, et d' autre part, la caractère fini et la non-équivalence qui peuvent les caractériser en tant que moyens possédés et utilisés en fait dans la réalité. Une théorie qui postule chez le sujet parlant une connaissance parfaite et suppose en outre l' homogénéité d' une communauté ne peut percevoir ces différences.” (Hymes, 1984 : 40).

O saber é fundamental, mas o saber fazer o quê e como é imprescindível se pretendemos participar activamente na realidade sociocultural. Torna-se, assim, necessária uma competência comunicativa, entendida como

“aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe – sus capacidades inherentes – y la manera en que se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.” (Gumperz e Hymes, citados por Lomas, 1999a: 32).

Esta competência envolve inúmeras componentes: a gramatical, o conhecimento das regras linguísticas; a sociolinguística que nos permite identificar uma situação, adequar o nosso comportamento comunicativo, assim como o registo ou variedade linguística, isto é, compreende as regras socioculturais de utilização; a discursiva ou textual que nos ajuda a construir enunciados coesos e coerentes de acordo com o interlocutor, o tema tratado e a finalidade desejada; e a estratégica ou pragmática que objectiva a eficácia da interacção, resolvendo possíveis conflitos comunicativos, relacionando a forma do enunciado à intenção de significação (Hymes, 1984; Lomas *et al.*, 1993).

Por outras palavras, e partindo das análises de Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Hymes (1984), Lomas escreve que

“la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera *correcta* sino también, y sobre todo, *adecuada* a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo.” (1999a: 35 – sublinhados do autor).

Acrescenta ainda Lomas (1999a: 36) que a estas componentes/competências se poderiam juntar outras duas que, apesar de poderem integrar-se na competência discursiva ou textual, se destacam pelo seu especial significado pedagógico, a saber: a *competência literária* “(que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios)” e a *competência semiológica* “(que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad).”

Há quem relacione também a competência comunicativa com uma competência social. De acordo com a leitura de Cicourel (1981: 57) feita por Dell Hymes, esta última competência é “comme un savoir relatif aux valeurs, normes et pratiques institutionnelles” (Hymes, 1984: 178).

De facto, como seres sociais que somos é inevitável o domínio de inúmeras competências sem as quais nem nós nem a comunidade sobreviveríamos. Competências estas primordiais ao uso de uma efectiva competência comunicativa. Chegados a este ponto parece-nos perfeitamente compreensível o aparecimento de um novo paradigma didáctico – o de enfoque comunicativo, “porque, en cuestión de fines, nadie negará que el más universal, hablando de lengua y de su enseñanza, es el de lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita” (Lomas *et al.*, 1993: 60). Por isso,

“La enseñanza de las lenguas y de la literatura subraya como objetivo esencial de la educación lingüística y literaria la mejora de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.” (Lomas, 1999a: 35 – sublinhados do autor).

Neste sentido, Lomas (1999a) salienta a necessidade de mudança na concepção dos manuais escolares e noutros materiais didácticos, assim como na prática docente, de forma a possibilitar a criação de contextos de uso potenciadores de uma aquisição gradual das várias capacidades expressivas e compreensivas conducentes ao desenvolvimento da competência comunicativa. De facto, assistimos à falência de uma

prática pedagógica baseada exclusivamente no saber linguístico, para dar lugar a outra alicerçada no “saber fazer coisas com as palavras”.

2.4.1. A comunicação verbal

A necessidade de comunicar foi um dos fenómenos vitais ao desenvolvimento do ser humano. Desde os primórdios da humanidade que o Homem foi descobrindo estratégias que lhe permitiram partilhar interesses, gostos, sentimentos e conhecimentos. Vivendo em comunidade, foi inevitável o surgimento da comunicação com os outros e com o meio que o rodeava. Só assim se justifica a verdadeira existência de uma comunidade, pois comunicar é pôr em comum, fazer parte integrante de um todo e contribuir para a unidade e enriquecimento do mesmo.

Como constata De Luca (1983), comunicar «viene de “común”, “comunitario”, es decir, de la misma forma latina “cum” que integra palabras como “communis”; en nuestra lengua, por ejemplo, “comunidad”». E acrescenta que “La base que fija los lazos comunitarios es la lengua y, en especial, la lengua oral. Por ello la conversación encuentra sus raíces en lo más hondo del alma humana, en el centro mismo de la vida afectiva, social e intelectual” (p. 15 – sublinhados da autora).

A mesma importância é atribuída por Helena Calsamiglia à língua oral quando alude ao facto de esta ser cronologicamente anterior à escrita e, em consequência, afirma que “Por tanto, la oralidad en la lengua se constituye como un comportamiento generalizado y primordial, insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social” (citada por Lomas, 1999a: 268).

Opinião corroborada por Ong (1987) quando se refere ao despertar do carácter oral da linguagem pelo mundo erudito, o da linguística aplicada, da sociolinguística e sobretudo dos estudos literários:

“Parecería ineludiblemente obvio que el lenguaje es un fenómeno oral.
Los seres humanos se comunicam de innumerables maneras, valiéndose

de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato y particularmente la vista, además del oído. Cierta comunicación no verbal es sumamente rica: la gesticulación, por ejemplo. Sin embargo, en un sentido profundo el lenguaje, sonido articulado, es capital. No sólo la comunicación, sino el pensamiento mismo, se relaciona de un modo enteramente propio con el sonido.” (p. 16).

O *homo loquens* resulta assim da vida em comunidade, cujos alicerces assentam, essencialmente, na comunicação verbal oral, pois “La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de transacciones se llevan a cabo por esta vía y en ellas toman sentido y se configuran las formas de vida” (Calsamiglia, citada por Lomas, 1999a: 268). A linguagem oral surge, então, da necessidade de verbalizarmos os nossos pensamentos e de interagirmos com os outros e com o meio.

Referindo-se a Vygotsky, Goody (1993 : 266) relembra-nos que a linguagem tem duas funções distintas: “la communication extérieure avec d’ autres êtres humains, et, d’ égale importance, la manipulation interne des pensées intérieures”. Na posse da linguagem verbal, o desenvolvimento físico, cognitivo e social do homem tornou-se irreversível.

“Ainsi, alors que le langage est clairement à la fois le résultat et la condition préalable de la communication entre les êtres humains, il est aussi crucial pour les processus cognitifs humains en un sens plus général, à savoir pour la manipulation interne aussi bien qu’externe des pensées humaines, pour la compréhension que l’ homme a du monde dans lequel il vit.” (Goody, 1993 : 266).

Torna-se assim evidente a importância quer da linguagem oral quer da escrita, pois estes dois modos de comunicação, embora sujeitos a circunstâncias diversificadas na sua prática enunciativa, apresentam um certo isomorfismo e influenciam-se mutuamente. De facto, não podemos ignorar que, nas sociedades onde a oralidade coexiste com a escrita, o uso oral inicialmente espontâneo e informal evoluiu também para um uso mais elaborado e formal, para o qual contribuiu imenso a socialização da fala através da escrita.

“En sociedades como las occidentales, donde se conjuga el uso oral y el uso escrito de la lengua, el uso oral forma parte de un *continuum* que va de las comunidades orales cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales, guiadas por una finalidad utilitaria o de convivencia - a través

de normas de cortesia como los saludos y las despedidas, los agradecimientos, las presentaciones, etc. -, a outro tipo de comunicaciones que pueden ser cada vez más elaboradas en cuanto a su contenido, más formales, y dirigidas a un público amplio.” (Calsamiglia, citada por Lomas, 1999a: 268 – sublinhada da autora).

Escrita que deixou de ser entendida como uma simples transcrição da língua falada, preferindo-se entender estas duas modalidades como variantes de uma mesma língua: “le discours et l’ écriture sont des variantes ou des formes concurrentes de la même langue” (Smith, citado por Goody, 1993: 293). Ambas representaram uma evolução, por vezes revolucionária, para toda a humanidade. Recordemos, segundo Ong, a opinião de Platão adversa à escrita quando afirma em *Fedro* que

“La escritura [...] es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él. [...] En segundo lugar, afirma el Sócrates de Platón, la escritura destruye la memoria. Los que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que les falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento.” (Ong, 1987: 82).

No entanto, se um bom domínio da oralidade é fundamental para uma aquisição efectiva da escrita, também esta é responsável pela reformulação da própria oralidade. E neste sentido Amor (1997) refere que a oposição entre o escrito e o oral não se limita ao suporte físico da comunicação, pois muitos enunciados escritos resultam da oralidade, assim como muitos discursos do modo oral seguem o padrão da escrita; esta também não pode ser caracterizada como uma homogeneidade de processos formais completamente opostos ao da linguagem oral uma vez que existem aspectos comuns; e as variações existentes em cada um dos modos dependem dos objectivos, tipos e géneros discursivos, mas qualquer uma destas variações poderá possuir aspectos formais semelhantes.

Considerando Ong (1987) a “tecnologia da escrita” importantíssima para o desenvolvimento do pensamento abstracto e complexo e para a reestruturação da nossa consciência, porque “esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas, interiores” uma vez que “para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia” (p. 85), não deixa de reconhecer que

“[...] en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía les es inherente y en ellos vive la palabra hablada. Todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera, directa o indirectamente, con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados.” (Ong, 1987: 17).

Quais são então os principais traços distintivos entre o oral e o escrito?

O discurso oral caracteriza-se pela produção unidimensional de sons numa determinada sequência temporal, enquanto que a escrita se traduz na impressão gráfica de manchas dispostas espacialmente através de movimentos horizontais e verticais. Assim “toute écriture ajoute une dimension visio-spacial à la langue (qui jusque-là n’ en avait qu’ une audio-temporelle)” (Goody, 1993 : 282).

É nesta perspectiva que Ong (1987) afirma que «Sin escritura, las palabras como tales no tienen una presencia visual, aunque los objetos que representan sean visuales. Las palabras son sonidos. Tal vez se las “llame” a la memoria, se las “evoque”. Pero no hay dónde buscar para “verlas”», e continua “el sonido sólo existe cuando abandona la existencia. No es simplemente perecedero sino, en esencia, evanescente, y se le percibe de esta manera” (p. 38 – sublinhados do autor). Por outras palavras, *verba volant, scripta manent*.

Segundo Amor (1997), a principal distinção entre estes dois modos de comunicação é a referente às condições de produção e de uso. O modo oral concretiza-se num determinado contexto espaço-temporal, na presença dos interlocutores que funcionam como co-enunciadores, interagindo activamente na construção do discurso, recorrendo a elementos extra e paralinguísticos (disposição espacial dos intervenientes, pausas, gestos, olhares, entoação, ritmo, velocidade...).

Sendo um discurso presencial é frequente a co-referência (anáforas, deícticos), a re-semantização situacional (coisa, fulano), a utilização de elipses, de holofrases e de implícitos discursivos. Aspectos decorrentes de uma menor possibilidade de planificação que conduz a rupturas constantes, à mudança de tópicos, a pausas, provocadas pela intervenção dos interlocutores e ao uso de bordões linguísticos. Consequência também de uma curta distância discursiva, em que as marcas de primeira

e de segunda pessoas emergem inevitavelmente, e em que o sujeito da enunciação se revela constantemente.

As manobras de correcção como as repetições e as actividades metalinguísticas, frequentes no discurso oral, só podem funcionar como traço distintivo em termos de produto final, pois a revisão e reformulação também são inerentes à escrita. As prescrições formais próprias da escrita são visíveis na oralidade quando a palavra se vai socializando.

Por outro lado, o processo de escrita, acto solitário, independente de um contexto e tempo determinados, realizado na ausência dos eventuais receptores/leitores e mais sujeito a prescrições formais, apresenta um conjunto particular de traços lexicais e sintácticos, resultantes da necessidade de explicitação de uma série de factores presentes na realização física do discurso oral.

Os traços lexicais mais representativos são, no entender de Goody (1993), a utilização de palavras mais longas; a preferência pela nominalização em detrimento das formas verbais; o uso de um vocabulário mais variado, sobretudo no que diz respeito à escolha dos adjectivos; e uma recorrência menor aos pronomes pessoais. E continua a enumeração, a partir de um inventário realizado por Akinnaso referente às diferenças sintácticas.

Assim, podemos também observar na escrita um maior número de estruturas semânticas e sintácticas elaboradas e de estruturas verbais complexas; o predomínio de construções subordinadas contrariamente às coordenadas; o recurso mais frequente à voz passiva em vez da activa; o uso dos artigos definidos por oposição aos demonstrativos e aos deícticos; uma maior predisposição para a utilização do gerúndio e dos participípios; a produção de unidades de informação ou de ideias completas e a explicitação de todos os pressupostos; e a eliminação das repetições, das digressões e de outras redundâncias próprias do discurso oral.

Conclui deste modo Goody que o processo de escrita se distingue do oral pelo emprego frequente de formas abstractas, por uma escolha deliberada dos vocábulos, por um tratamento menos personalizado e menos contextualizado, por uma explicitação evidente, por uma sintaxe mais complexa e por um particular rigor.

Nem todos os traços distintivos apresentados são aceites unanimemente por certos autores. Como vimos, a redundância comumente referida como típica do discurso oral foi já questionada por Amor (1997), considerando-a útil em todo o enunciado escrito que se pretende informativo, logo explícito.

No entanto, Ong (1987: 46) reforça a ideia generalizada quando afirma que no discurso articulado “la mente debe avanzar com mayor lentitud, conservando cerca del foco de atención mucho de lo que ya há tratado. La redundancia, la repetición de lo apenas dicho, mantiene eficazmente tanto al hablante como al oyente en la misma sintonía”.

Outro dos aspectos discordantes diz respeito à predominância das orações subordinadas na escrita. E aqui, mais uma vez, recorremos à opinião de Amor (1997) que contrapõe a esta conclusão o facto de a subordinação ser um recurso essencial no modo oral para a introdução de tópicos e para a coesão discursiva. Acrescenta ainda que muitas das falhas gramaticais apontadas na oralidade resultam da confusão entre erros morfológicos e erros sintácticos e estes últimos não passam, por vezes, de fenómenos pragmáticos, como a marcação de tópicos, as repetições e as interrupções devidas ao discurso do(s) outro(s) interlocutore(s).

Aliadas ainda a estes traços distintivos temos algumas psicodinâmicas da oralidade desenvolvidas por Ong (1987) a propósito das culturas orais, isto é, sem conhecimento da escrita. Estas permitem-nos, por oposição, compreender certas diferenças entre os dois modos de comunicação.

Assim, este autor refere que as palavras articuladas são factos, acontecimentos, estão interligadas ao mundo vital do ser humano, ao mundo da experiência, e, simultaneamente, concebe-as como fonte de poder ao permitir nomear o que nos rodeia.

A experiência vai sendo transmitida de geração em geração por intermédio de expressões fixas, de fórmulas, responsáveis pela organização do pensamento e do saber.

Podemos desta forma justificar a redundância inerente ao modo oral, que reprimiria a experimentação intelectual. De recordar que estamos a falar de sociedades com total desconhecimento da escrita, nem sempre verdadeiramente compreendidas por aqueles que vivem num mundo onde a oralidade e a escrita coexistem e se influenciam reciprocamente.

Outro dos aspectos importantes constatado por Ong diz respeito ao pensamento divisório e totalitário, proporcionado respectivamente pelo modo escrito e oral. A cultura oral estabelece uma relação estreita entre o que sabe e o objecto do seu saber, há uma identificação comunitária, união, harmonia; pelo contrário, a escrita objectiva o saber, provoca um distanciamento pessoal entre este e o sujeito: “La vista aísla; el oído une” (p. 75). A interioridade e a harmonia auditivas surgem-nos como características da consciência humana, que sofrerá transformações com a aquisição da escrita.

Por fim, uma das características curiosas apontadas pelo mesmo autor, o poder homeostático da oralidade: “las sociedades orales viven intensamente en su presente que guarda el equilibrio u homeóstasis desprendiéndose de los recuerdos que ya no tienen pertinencia actual”(p. 52) e conclui “la integridad del pasado estaba subordinada a la del presente” (p. 53).

Os traços distintivos da oralidade e a escrita são fulcrais na consciencialização da importância da adopção de estratégias adequadas e diversificadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades potenciadoras de uma comunicação eficiente e efectiva (o falar, o ouvir, o ler e o escrever).

2.4.2. A comunicação verbal oral

A comunicação verbal oral é uma função humana biológico-social. A capacidade de traduzir os pensamentos em realizações fónicas significativas é própria do Homem, é uma potencialidade biológica que nos distingue dos outros animais.

Como relembra Lentin (1983 : 33) “Parler est le propre de l’ homme. Seul parmi les animaux, l’ être humain est “doué de parole”. Il s’ agit d’ une caractéristique de l’ espèce que l’ enfant apporte avec lui en venant au monde”. Para que esta característica se desenvolva é fundamental a submersão da criança numa determinada comunidade linguística, pois *falar* é também uma função social.

Além desta função humana biológico-social, *falar* é uma actividade corporal. Há todo um conjunto de órgãos (cordas vocais, laringe, língua, lábios...) que contribuem para a produção dos sons significativos, para a realização física da fala.

“Cette machinerie permet la production d’ une grande quantité de bruits variés, par le réglage du passage de l’ air, interrompu ou rétréci à un ou plusieurs endroits et par moments ouvert brusquement, et en même temps par la formation de quantités de “chambres” où l’ air a des pressions variables et des vibrations diverses.” (Cohen, citado por Lentin, 1983: 36 – sublinhado do autor).

Intimamente ligada ao acto de produção temos uma actividade mental complexa. O falante tem necessidade de “contrôler ses organes phonatoires, réaliser des mots phonologiquement compréhensibles, organiser syntaxiquement l’ énoncé sous forme linéaire car la parole s’ inscrit toujours dans la durée » (Besson, 1999 : 29). Há toda uma selecção difícil e inconsciente no momento da enunciação. No entanto,

“Pour que le parleur ait possibilité de choix, il faut qu’ il ait déjà une *expérience* verbale, une histoire individuelle de son énonciation, de sa verbalisation. Chacun de nous s’ adapte constamment au *contexte énonciatif*. Cette adaptation comporte certes de nombreuses variantes, tous les locuteurs ne maniant pas de façon identique les différents registres de langage dont ils disposent.” (Lentin, 1983 : 40 – sublinhados do autor).

Esta selecção é partilhada também pela actividade mental de recepção/compreensão.

“Mais ce choix exige en outre ici une mobilisation des matériaux disponibles (par exemple dans la mémoire) et des possibilités de fonctionnement du langage permettant un processus de *prévision*, concernant non plus le discours que l’ on produit soi-même, mais aussi le discours de l’ autre.” (Lentin, 1983 : 41 – sublinhado do autor).

Quando os interlocutores partilham o mesmo contexto e características linguísticas (sintáticas, lexicais e semânticas), possuem um certo conhecimento uns dos outros e do tema tratado, o enunciado é previsível, logo compreensível. Se um destes elementos ou todos forem inesperados, a compreensão dificilmente será alcançada.

Para que tal não aconteça é necessário um reajustamento constante entre os intervenientes da comunicação, uma compreensão mútua. A antecipação do discurso do outro por parte do receptor poder-se-á revelar de grande utilidade, mas

“[...] cette faculté dépend chez chacun de son histoire personnelle, de son expérience culturelle et sociale, etc., mais elle dépend également du fonctionnement de son langage qui assure chez tout être humain à la fois la verbalisation de la pensée et la réception de la verbalisation de la pensée de l’ autre.” (Lentin, 1983 : 43).

Deduz então Lentin (1983 : 45) que “*comprendre ce que dit l’ autre suppose une activité productive et non une réception passive.*” O que coloca em causa o esquema “clássico” da comunicação ao conceber como inversos os fenómenos de emissão e de recepção. Posição também defendida por Rosales (1987) quando faz referência ao contexto psicossocial de comunicação.

“Las características personales: edad sexo, cultura, clase y problemática personal propia de cada individuo se convierten de hecho en factores distorsionantes de la información, hasta tal punto, que se podría afirmar que el alumno, el hombre en general, no es receptor pasivo de comunicados, sino un transformador de los mismos.” (p. 17).

Contudo, sendo os dois actos comunicativos entendidos como actividades produtivas, Cassany *et al.* (1998) concordam com a existência de diferenças entre as habilidades produtiva e receptiva orais, isto é, a expressão e a compreensão.

A primeira pressupõe o domínio limitado da língua, pois o usuário só utiliza algumas das palavras que compreende receptivamente; permite o controlo das mensagens

produzidas, possuindo o emissor liberdade linguística de acordo com os seus conhecimentos; está sujeita à habilidade receptiva, porque só podemos utilizar o que inicialmente entendemos; e subdivide-se em várias micro-habilidades de expressão, tais como a análise da comunicação, a busca de informação, a selecção linguística e a adequação à audiência.

A segunda implica um domínio maior da língua, uma vez que o número elevado de palavras percebidas é menor ao usado pelo produtor do discurso; não controla a linguagem presente nas mensagens a que o usuário tem acesso; aprende-se e desenvolve-se numa fase anterior à da habilidade produtiva; e activa micro-habilidades de compreensão como a antecipação, a inferência de informação, a formulação de hipóteses de significado e o uso da informação contextual.

Como vimos, a expressão e a compreensão orais estão intimamente ligadas, pois o bom funcionamento de uma depende necessariamente da outra. E se primeiro compreendemos para nos podermos expressar, é fundamental que alguém se expresse para que a compreensão tenha lugar. Assim se justifica a atenção dada a uma boa expressão oral, nem sempre analisada e valorizada.

De uma forma sintética, podemos observar com Bellenger (1979) que a expressão oral é uma realidade fisiológica que coloca em funcionamento um conjunto importante de órgãos.

“Parler c’ est aussi une technique. Parler met en jeu tout notre appareil vocal. Parler c’ est respirer, placer sa voix, accélérer ou ralentir le débit, c’ est articuler et prononcer, c’ est utiliser toutes les modulations du timbre pour intoner. Parler c’ est aussi vivre dans son corps, bouger, se révéler à travers un langage non verbal, les gestes et les expressions du visage en particulier.” (p. 3).

Caracteriza-se também por uma dimensão linguística própria, apesar da inexistência de uma gramática específica da oralidade. Problema inerente a uma construção situacional e simultânea ao pensamento.

Ainda, segundo o mesmo autor, “c’ est l’ expérience vivante d’ un raisonnement qui s’ élabore” (p. 5). A palavra é o pensamento recém-nascido, a ideia só quando enunciada existe e a expressão oral é a razão da sua existência. O objectivar das nossas ideias, dos nossos pensamentos, permite-nos a sua análise crítica e o seu conseqüente enriquecimento.

“L’ expression orale quand elle n’ est pas impliquée dans le seul dialogue intérieur est notre moyen de communication par excellence” (Bellenger, 1979 : 5), porque falar é dar origem a um diálogo, cujas preparação, previsão e estruturação são realizadas em função de um objectivo determinado. Falar é agir sobre o outro, informá-lo, convencê-lo, levá-lo a actuar de forma concreta. É um progredir e uma construção constantes. Para falar é essencial o *saber escutar*, ponto fulcral ao desenvolvimento do diálogo.

Termina Bellenger apelando para a urgência da aprendizagem da expressão oral, da sua educação e aperfeiçoamento. Isto porque expressar-se oralmente de forma eficiente é um fenómeno com o seu grau de dificuldade. Diversos são, pois, os factores que poderão influenciar a comunicação oral, conduzi-la a diferentes realizações e até a formas variadas na sua compreensão e prática.

Na opinião de Amor (1997), estes factores podem ser de ordem psicológica e sociocultural. A personalidade, os estados afectivos, a idade, o sexo, os hábitos individuais e de classe são condicionantes. O mesmo acontece com o estágio de desenvolvimento linguístico do utilizador, a seu domínio da língua e o saber adequá-la às diferentes situações, contextos e interlocutores.

Para que tal seja possível o falante deve possuir um certo grau de alfabetização ou letramento, ou seja, deve ter tido acesso à cultura escrita, o que lhe permite contactar com as chamadas variantes “prestigiadas” e assim socializar a sua fala.

Conclui, por fim, a autora que é importante utilizar um discurso e um registo com a formalização necessária, isto é, com características linguísticas e pragmáticas adequadas ao socialmente estabelecido.

Para Joseph María Cots (*in* Lomas, 1999a), a competência comunicativa oral pressupõe uma componente gramatical, isto é, o conhecimento das regras do código linguístico para que o falante possa dar respostas eficazes no intercâmbio comunicativo; uma componente sociolinguística que aponta como factores a ter em conta num acto de comunicação as relações de poder entre os falantes, o seu grau de intimidade ou distância social, a importância que determinada acção possui para o indivíduo e a imagem que este projecta de si mesmo; uma componente discursiva que se preocupa com a coerência e o desenvolvimento do tema, com a reciprocidade comunicativa entre emissor e receptor, com a organização da informação e com o objectivo ou finalidade da comunicação; e uma componente estratégica que alerta para possíveis colapsos comunicativos (o silêncio, por exemplo) e para a eficiência e eficácia dos meios verbais convencionais (a repetição de palavras, o uso de expressões metafóricas, entre outros) de forma a colmatar as dificuldades ocorrentes.

Competirá, pois, aos falantes activar o conhecimento das regras do código linguístico e usar as estratégias mais adequadas como resposta aos requisitos comunicativos exigidos pelo contexto sociocultural, discursivo e estratégico.

Torna-se deste modo fundamental a abordagem pedagógico-didáctica do “saber falar” e, conseqüentemente, do “saber escutar”, pois o aperfeiçoamento destas habilidades não só favorecem a aquisição e o desenvolvimento de competências comunicativas, como também facilitam a aprendizagem escolar em geral.

É nesta perspectiva que Pavoni (*in* Lomas, 1999a) se inscreve ao propor que, didacticamente, se preste atenção à compreensão oral. Para tal sugere que se observem três fases consideradas complementares: uma fase de *pré-escuta*, onde se deverá realçar a importância do ouvir e onde se criem expectativas nos que escutam para que, partindo dos seus próprios conhecimentos, possam antecipar informações; uma fase de *escuta*, onde se procurará manter a atenção do ouvinte e usar estratégias conducentes à antecipação, à verificação, ao relacionamento de dados e à memorização do que se está a ouvir; e uma fase *posterior à escuta*, onde se testará a compreensão, relacionando-a com outras habilidades comunicativas, como o falar, o ler e o escrever.

Para que o processo de compreensão seja eficientemente activado é necessário que o ouvinte centre a sua atenção na sequência sonora e a descodifique, apoiando-se nas regras do código linguístico que interiorizou, o que lhe permitirá ultrapassar os cortes frequentes no discurso oral, assim como eventuais ruídos comunicativos. O ouvinte deve ser capaz ainda de reconstruir as relações semânticas através da convergência entre os conteúdos do pensamento e os do vocabulário, entre a organização das ideias e a organização dos discursos (Bickel, *in* Lomas, 1999a).

Porém, nem sempre a compreensão oral é bem sucedida. Na base deste facto poderão estar problemas de carácter linguístico, cognitivo e/ou psicológicos. Por outras palavras, aquele que escuta poderá ter dificuldades na compreensão do que ouve por possuir uma competência linguística pouco desenvolvida e por revelar um deficiente hábito de escutar, o que o leva a perceber tardiamente a importância da mensagem ou a fixar a sua atenção em aspectos insignificantes, fruto de uma distração frequente.

Ainda do ponto de vista pedagógico-didáctico, parece-nos interessante a distinção de vários modos de escuta, feita por Bickel (*in* Lomas, 1999a), funcionando cada um deles como requisito prévio para a passagem ao modo seguinte.

Inicia o autor por uma *escuta distraída*, caracterizada pela superficialidade e pela incapacidade de se prestar uma atenção continuada, sendo as mensagens percebidas apenas em parte ou até distorcidas. Na origem desta escuta podem evocar-se, além dos aspectos já mencionados anteriormente, problemas físicos, como o cansaço ou uma deficiente audição; problemas psicológicos derivados da ansiedade e insegurança por fracassos ocorridos; e problemas sociais e pedagógicos, como a ausência de experiência neste sentido ou uma organização precária dos conhecimentos dos alunos.

Segue o mesmo com uma *escuta atenta*, isto é, motivada pela antecipação consciente de que as mensagens possuem algo que interessa ao ouvinte. Ligada a esta escuta, apresenta-nos o autor uma *escuta dirigida* como aquela em que o ouvinte reconhece uma finalidade que o leva a *dirigir* a sua atenção face ao que é dito.

Posteriormente, Bickel fala de uma *escuta criativa*, em que existe uma participação mental activa através da qual se evocam dados pertinentes do mapa cognitivo, relacionando-os com o novo. Assim o escutado passa a integrar-se nas vivências do ouvinte, enriquecendo-as.

Por fim, chega à *escuta crítica*, possível no ouvinte conhecedor do tema em questão, logo capaz de identificar as finalidades de quem fala, assumindo uma postura de adesão ou de recusa. O êxito de um novo modo de escuta dependerá, em boa parte, do aperfeiçoamento do modo anterior.

Tendo em conta os aspectos mencionados sobre o “saber escutar”, Edoardo Lugarini (*in* Lomas, 1999a) propõe o uso de estratégias pedagógicas conducentes a uma compreensão oral diversificada e eficiente.

Primeiramente, o docente deve verificar se realmente é compreendido, precisa de tomar consciência de que os períodos de concentração são limitados, ao que se acrescenta o facto de se tratar de um discurso oral que impossibilita o voltar atrás sempre que necessário, e procura saber quais os conhecimentos dos alunos para que possam captar activamente o novo e usá-los criativamente. Depois, coloca em prática as estratégias mais adequadas de acordo com as finalidades do discurso oral, tais como a apresentação prévia do assunto a ser abordado e a formulação de questões por parte dos discentes (antecipação), evitando-se as previsões erradas; exercícios orais ou escritos que sirvam para testar a capacidade de escuta dos alunos; e a criação de situações comunicativas onde os alunos sejam alternadamente emissores e receptores, pois nestes casos a atenção é reforçada.

A abordagem da comunicação verbal oral implica também o estudo dos factores não verbais que a complementam, substituem e, por vezes, a contradizem. Segundo Lomas (1999a),

“Los gestos y las diversas acciones del cuerpo (movimientos de asentimiento o de discrepancia com la cabeza, saludo com las manos, señales de los ojos...) son esenciales a la hora de interpretar lo que ocurre cuando las personas hablan entre sí. El contacto o la distancia entre los

interlocutores, el uso del espacio comunicativo (compartir o no el espacio íntimo) o las características del entorno físico de la interacción también son aspectos que no deben obviarse cuando se trata de observar, describir y analizar cualquier hecho comunicativo. Finalmente, las cualidades no verbales de la voz (timbre, resonancia, intensidad, ritmo, tono...) contribuyen tanto a construir la imagen del otro cuando habla como a subrayar o a contradecir el significado estrictamente lingüístico de los enunciados orales.” (p. 302)

De entre os elementos não verbais, o silêncio também é, na opinião de Besson (1999: 43), um factor a observar: “Que le silence se définisse de manière négative (l’absence de bruit) ou positive (le faire de se taire), il n’est pas un vide.” Na verdade,

“Il peut être un moment où s’établit entre les interlocuteurs une relation de connivence qui se passe de paroles. Il peut être le signe d’une incapacité à s’exprimer mais aussi d’un moment de réflexion. Il permet souvent au non verbal de prendre toute sa mesure : un geste seul est parfois plus puissant qu’un flot de paroles, et un simple regard prend plus d’intensité sur fond de silence surtout s’il est dirigé avec précision.” (p. 43).

Inúmeros são, pois, os factores a ter em conta no desenvolvimento da comunicação verbal oral. Esta constatação alerta-nos para a necessidade de alterar as práticas pedagógicas de forma a constituir a oralidade, mais frequentemente, como objecto do processo de ensino-aprendizagem, exigência decorrente da sua complexidade.

3. OS PROGRAMAS E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO

A Reforma do Sistema Educativo passa, imprescindivelmente, por uma Reforma Curricular, cujas opções educacionais irão influenciar a formação das gerações futuras. Nesta formação devem ser contemplados os interesses e as necessidades de uma sociedade em permanente evolução. As opções educacionais, por sua vez, resultam das grandes metas e orientações propostas na Lei de Bases do Sistema Educativo, que condicionarão a estrutura e a organização escolares, concretizadas pelas instituições governamentais.

Foi ao grupo de trabalho liderado pelo Professor Doutor Fraústio da Silva, em 1986, que competiu a reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Daqui surgiu o conjunto de opções presentes no Decreto-Lei n.º 286/89 e noutros diplomas, conducentes à publicação dos programas escolares.

De salientar a indispensável coerência interna do modelo curricular derivado dos textos anteriormente referidos, a partir da qual a Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário procedeu à elaboração das propostas programáticas específicas para as várias disciplinas/áreas disciplinares. Percorreu esta elaboração a preocupação por uma certa homogeneidade formal dos programas que se pretendiam fiéis a um mesmo corpo de intenções pedagógicas. Pautados, assim, pela procura da unidade e da coerência, só é possível compreendê-los na sua totalidade.

Importa, agora, confrontar os programas dos diferentes ciclos, sujeitos ao mesmo projecto pedagógico global, no que diz respeito ao domínio do ouvir/falar.

3.1. A comunicação oral nos programas de Língua Portuguesa

Da análise dos programas em vigor é visível a importância atribuída, de forma equilibrada, aos diferentes domínios da Língua Portuguesa: o ouvir/falar, o ler e o escrever. A prova-lo temos a distribuição de vinte e cinco por cento do total do tempo lectivo a cada um destes domínios, mais do que o previsto para o conhecimento explícito, o que indicia uma mudança na concepção de aula de Língua Portuguesa, que passa a ser entendida como “uma verdadeira aula de língua que visa, acima de tudo, dotar os alunos de uma real competência comunicativa, resultante da apropriação da língua por sujeitos capazes de a actualizarem numa diversidade de discursos” (Carvalho, 2003: 85).

Esta concepção de “aula viva” é comum ao segundo e terceiro ciclos do ensino básico, cujos objectivos pressupõem a aquisição das mesmas competências, mas de forma gradual e complexidade crescente ao longo dos diversos anos que integram o ensino básico. Por outras palavras, os objectivos previstos, quer gerais quer específicos, são objectivos de desenvolvimento, são metas a alcançar progressivamente, perfis a trabalhar durante a escolaridade obrigatória e competirá a cada ciclo completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, segundo a especificidade e estágio de maturação cognitiva e sócio-afectiva dos respectivos alunos.

Surgem, então, os objectivos como ponto de partida do projecto curricular de um Sistema de Ensino de carácter universal, obrigatório e gratuito no ensino básico, pois, como se afirma no artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, pretende-se “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (M.E./D.G.E.B.S., 1991a, b: 13). Eis-nos perante a democratização do ensino ao permitir-se o acesso à formação por parte de todos os cidadãos, munindo-os de conhecimentos, destrezas, atitudes e valores exigidos pela sociedade.

Em consonância com esta perspectiva, estão os objectivos gerais do ensino básico que preconizam a criação de condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades

que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social (dimensão pessoal); a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes (dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais); e o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (dimensão para a cidadania) (M.E./D.G.E.B.S., 1991a, b).

Em todas estas dimensões, a língua desempenha um papel crucial, uma vez

“[...] concebida como meio por excelência de o falante se poder afirmar não só como pessoa, mas de se poder assumir também como *cidadão* – no sentido etimológico daquele que participa activa e criticamente na condução dos destinos da sua *pólis* –, a língua e o objectivo de aquisição da sua mestria tornam-se palavras de ordem no contexto de uma sociedade que, cada vez mais, se procura acentuadamente participativa e democrática.” (Azevedo, 1999: 89 – sublinhados do autor).

Por conseguinte, a Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991a, b) salienta como objectivos específicos para o desenvolvimento da segunda dimensão, entre outros, a promoção do domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais; da compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita; do conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas; e do reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.

Chegados a este ponto, é nosso intuito analisar os objectivos gerais por ciclo, relativos ao âmbito da comunicação oral em Língua Portuguesa, para verificar quais os perfis aí privilegiados. Fora desta análise ficará o primeiro ciclo, onde a integração curricular é mais evidente, porque obedece a um modelo de ensino globalizante, com um único professor, procedendo a um desenvolvimento integrado de estudos e actividades. Deste modo, o nível de transversalidade desses objectivos são somente observados em relação ao segundo e terceiro ciclos.

Assim, e partindo da primeira finalidade apontada para o ensino básico que consiste em “assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna” (M.E./D.G.E.B.S., 1991c, d: 53 e 51, respectivamente), podemos resumir os objectivos gerais de compreensão/expressão orais ao seguinte: aperfeiçoamento da expressão oral conducente a uma progressiva autonomia e clareza (segundo ciclo) e de forma desbloqueada e autónoma (terceiro ciclo) em função de objectivos diversificados; pertinência da comunicação oral tendo em conta a oportunidade e a situação (segundo ciclo), mais o tempo disponível (terceiro ciclo); desenvolvimento da capacidade de retenção da informação oral (segundo ciclo); compreensão de enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas (segundo e terceiro ciclos); apreensão crítica do significado e da intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados (terceiro ciclo); promoção/desenvolvimento do gosto pela recolha/preservação e recriação do património literário oral (segundo e terceiro ciclos, respectivamente); e alargamento da competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais em formas padronizadas da língua (segundo e terceiro ciclos) (M.E./D.G.E.B.S., 1991a, b).

Consequentemente, o Ministério da Educação, através da Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991c, d), apresenta-nos como conteúdos da comunicação oral a expressão verbal em interacção, particularizada em intencionalidade e adequação comunicativas, no segundo e terceiro ciclos, em qualquer ano de escolaridade; e a comunicação oral regulada por técnicas, subdividida também em intencionalidade e adequação (formas de tratamento e entoação) comunicativas e na pertinência das ideias, no segundo ciclo, quinto e sexto anos, verificando-se o mesmo no terceiro ciclo, sendo de acrescentar que, no sétimo, oitavo e nono anos, na adequação comunicativa, sugerem-se os registos de língua.

De referir ainda, no terceiro ciclo, a importância da organização das ideias, no sétimo, oitavo e nono anos, da construção frásica, no oitavo e nono anos, e da propriedade do vocabulário, no nono ano, no que respeita à comunicação oral regulada por técnicas.

Ainda de acordo com a última fonte referida, temos como processos de operacionalização, não perdendo de vista a expressão oral em interação, no segundo ciclo, quinto e sexto anos de escolaridade, a produção de discursos variados, tendo em conta a situação concreta e os participantes e para tal sugere-se a expressão por iniciativa própria no âmbito de actividades de planeamento, desenvolvimento e avaliação de trabalhos (informar; pedir esclarecimentos; expor e justificar opiniões; apresentar sugestões e propostas); a comunicação da experiência e o conhecimento do mundo, vivências, efabulações (relatar experiências e acontecimentos; recriar vivências; recontar, completar ou inventar histórias; improvisar situações do quotidiano ou imaginadas; interpretar e recriar em linguagem verbal mensagens não verbais; contar histórias a partir de sequências de sons ou de imagens; descobrir provérbios apresentados por mímica; participar em jogos de associação de palavras por afinidades sonoras e semânticas – proposta ausente no sexto ano –; e relatar ou comentar programas de televisão – esta última sugestão apenas é prevista no sexto ano); e o respeito pelas normas reguladoras da comunicação oral (ouvir e ter em conta as opiniões alheias; intervir oportunamente; e procurar interessar o auditório).

No terceiro ciclo, são comuns os processos acima descritos, mas é na expressão por iniciativa própria agora proposto o formular de hipóteses (sétimo, oitavo e nono anos) e o estabelecer de relações (oitavo e nono anos); e além da comunicação de vivências, refere-se a de estados psicológicos e a de sonhos, e neste ponto a maioria das propostas processuais de operacionalização são substituídas, exceptuando o relatar experiências, o recriar vivências (sétimo, oitavo e nono anos) e o improvisar situações do quotidiano ou imaginadas (sétimo e oitavo anos), pelas seguintes: contar factos e histórias (sétimo, oitavo e nono anos), assumindo pontos de vista diversos (nono ano); recontar textos ouvidos (sétimo ano) ou lidos (oitavo ano); completar ou modificar histórias (sétimo ano); contar histórias alterando a ordem dos acontecimentos (oitavo ano); comunicar e partilhar interesses e aspirações (nono ano); e dramatizar narrativas ou outros textos, próprios e alheios (sétimo, oitavo e nono anos).

No que concerne à comunicação oral regulada por técnicas, são sugeridos, no segundo ciclo, tanto no quinto como no sexto ano, a experimentação de diversas técnicas de

comunicação e de expressão, como por exemplo: o diálogo, a troca de impressões; a apresentação de trabalhos individuais ou de grupo; o debate; o *Philips 6-6*; o jogo dramático (jogos de relação e dramatização de narrativas próprias e alheias – este último proposto em cima para a expressão verbal em interacção, no terceiro ciclo); e o *brainstorming* – sugerido somente no sexto ano. O mesmo sucede no terceiro ciclo com algumas diferenças. De facto, continua prevista a experimentação de diversas técnicas de comunicação, mas agora evidencia-se o respeito pelas regras a elas inerentes, exemplificando-se com o diálogo e o *feed-back* (oitavo e nono anos), acrescentando-se a exposição (sétimo, oitavo e nono anos), banindo-se a apresentação de trabalhos individuais ou de grupo e apresentando-se o jogo dramático sem referência aos jogos de relação (sétimo, oitavo e nono anos) (M.E./D.G.E.B.S., 1991c, d).

De seguida, a Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991c, d) refere como conteúdo a compreensão de enunciados orais: o sentido global, os pormenores, a intencionalidade e a eficácia comunicativas, no segundo ciclo. No terceiro, as ideias gerais, principais e secundárias (sétimo ano); a informação pertinente – factos e opiniões (oitavo e nono anos); a intencionalidade e adequação comunicativas (todos os anos), especificando em relação à adequação com os processos informativos e persuasivos e com os recursos verbais e não verbais (oitavo e nono anos).

No que toca aos processos de operacionalização, no segundo ciclo, temos o treino da compreensão de discursos orais variados: reter informações, reproduzir (quinto ano) ou resumir (sexto) uma intervenção, seleccionar informação de acordo com um objectivo, cumprir instruções, responder a perguntas, traduzir uma mensagem oral em outro modo de expressão – sonora, gestual, pictórica (quinto e sexto anos), referir sentidos implicados em publicidade de interesse social e espectáculos – teatro, circo, cinema (quinto ano) e em mensagens televisivas e espectáculos – teatro, cinema (sexto ano); a recolha de produções do património oral: lendas, contos e excertos do romanceiro, cantares e pregões, adivinhas e provérbios (quinto e sexto anos), e regras de jogos, receitas e descrição de tecnologias (sexto ano); a reprodução de textos do património literário oral: trava-línguas e lengalengas (quinto ano), rimas, pregões, adivinhas e provérbios (quinto e sexto anos), quadras populares e excertos do romanceiro (sexto

ano), a verificação experimental das características da linguagem oral: dissociar e associar gesto/fala, associar múltiplas falas ao mesmo gesto, produzir diferentes tipos de frase variando a entoação, produzir diversas realizações de uma frase mudando a intensidade da voz e o ritmo da fala (quinto ano), confrontar perdas e ganhos de informação na transmissão de um texto oral, interpretar a ocorrência de repetições, analisar e construir mnemónicas, detectar técnicas de produção da literatura oral como o paralelismo e a rima (sexto ano); o prolongamento de textos segundo técnicas da literatura oral: rima, introdução de novos elos em lengalengas (quinto ano); e o confronto de variações linguísticas sociais ou regionais com formas padronizadas da língua: reflectir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente (sexto ano).

No terceiro ciclo e relativamente ainda aos processos de operacionalização, podemos observar também o treino da compreensão ao que se acrescenta o da apreciação crítica de discursos orais variados: reter informações, cumprir instruções, responder a perguntas, reproduzir excertos, traduzir uma mensagem oral noutra modo de expressão – gestual, pictórico –, referir e criticar sentidos implicados (sétimo, oitavo e nono anos), verificar processos linguísticos específicos do discurso oral (sétimo ano), distinguir factos de opiniões (oitavo e nono anos), e verificar características específicas de diferentes tipos de mensagens – recreativas, informativas, culturais e desportivas (nono ano); o efectuar ou seleccionar, de acordo com actividades ou projectos em curso, registos audiovisuais de: programas radiofónicos ou televisivos, publicidade, filmes e peças de teatro, entrevistas e depoimentos (sétimo, oitavo e nono anos) – processo não indicado no segundo ciclo; além da recolha e da reprodução, a recriação de produções do património literário oral: adivinhas, cantares (sétimo ano), quadras populares (sétimo e oitavo anos), provérbios, contos tradicionais e lendas (todos os anos); e o confronto das variações linguísticas sociais e regionais com formas padronizadas da língua: reflectir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente (sétimo, oitavo e nono anos) – processo comum ao sexto ano.

Da análise dos programas em vigor, foi-nos dado observar uma identificação clara dos diferentes domínios de aprendizagem da Língua Portuguesa: o ouvir, o falar, o ler, o

escrever e o funcionamento da língua, cuja abordagem numa perspectiva pragmática pressupõe o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Aspecto considerado por alguns autores (Costa, 1991; Castro e Sousa, 1993) como inovador face aos programas anteriores.

No que diz respeito ao domínio da oralidade, as propostas referentes aos objectivos, conteúdos e processos de operacionalização são comuns, em geral, aos ciclos aludidos e respectivos anos. E em consonância com o referido no parágrafo anterior, afirma Costa (1991: 11) que “Do pequeno texto introdutório a esta área e das formas de operacionalização dos conteúdos apresentados, releva uma perspectiva de abordagem da língua oral pretensamente pragmática que acentua um uso funcional da língua em dependência exclusiva do envolvimento situacional.” Também constata-se Castro e Sousa (1993) que

“De valorizar (...) é a indicação relativa ao tipo de práticas que a escola deve favorecer (“falas com sentido, integradas numa multiplicidade de projectos”), que contemplam, portanto, a criação de contextos comunicativos relevantes, não se esgotando num tecnicismo descontextualizado.” (p. 189 – sublinhado dos autores).

Este “uso funcional” em “contextos comunicativos relevantes” é visado tanto no segundo ciclo como no terceiro. Criticam, contudo, estes autores o facto de a competência linguística imprescindível a uma boa comunicação oral ser praticamente ignorada, pois “Não é possível que o aluno desenvolva a sua competência de falante sem que se trabalhe directamente e de modo explícito o sistema linguístico que utiliza” (Costa, 1991: 12).

Outras críticas são feitas por Castro e Sousa (1993) à formulação dos objectivos. Na opinião destes autores, os elementos contextuais a ter em conta na comunicação oral (oportunidade, tempo disponível e situação) não podem ser entendidos como extrínsecos à interacção verbal, porque é na sua ocorrência que estes elementos vão ser tidos em conta, levando os falantes a agir em conformidade; alertam ainda para uma certa falta de rigor conceptual relativamente à caracterização do contexto de situação, que poderia ser colmatada pelos quadros teóricos existentes sobre os factores da interacção verbal; chamam também a atenção para a ambiguidade patente na

formulação de alguns dos objectivos, como por exemplo: “compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas” (segundo e terceiro ciclos); e, por fim, discordam da inexistência de hierarquização dos objectivos, pois entendem que a importância destes deveria ser diferenciada.

Consideram, então, os autores em questão que o objectivo em que se pretende *desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral* (terceiro ciclo) poderia ser colocado num plano distinto ao de *aprender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados* (terceiro ciclo). Assim se compreende a sugestão feita por Costa (1991) de reformulação do objectivo referente ao património literário oral. Segundo a autora,

“Aquilo que aparece, exclusivamente, como pretexto para a criação de atitudes de apreço perante manifestações da nossa cultura deveria surgir como material esteticamente relevante mas, sobretudo, como possibilidade de adquirir e exercitar conhecimentos sobre as potencialidades criativas a partir do sistema linguístico, de tomar consciência dos modos de organização do oral e do escrito, de recolher evidências para a verificação da variação linguística social, geográfica e histórica.” (p. 13).

Esta formulação tem, conseqüentemente, reflexos nos conteúdos e nos processos de operacionalização apresentados, pois

“Não assumindo que por detrás de cada prática de língua estão mecanismos linguísticos que poderão ser alvo de um apuramento, uma sofisticação progressiva, resulta não convincente a distribuição de conteúdos/práticas por cada ano; quando se fazem acrescentos ou se deixam cair referências, ou resulta artificial, ou levanta sérios problemas de rigor.” (Costa, 1991: 13).

Daqui se depreende que as diferenças detectadas dificilmente servirão para completar, aprofundar e alargar não só o ciclo anterior, como também dentro de cada um deles o(s) ano(s) lectivo(s) precedente(s).

Opinião corroborada por Pereira (1991) ao concluir que os objectivos propostos ao longo dos diferentes ciclos apresentam pouca progressão; que o número de objectivos novos é igual ao dos objectivos repetidos; e que o tempo destinado ao oral é pouco significativo, porque muitas das actividades orais propostas têm como suporte a escrita.

Denuncia ainda a autora, relativamente à expressão verbal em interacção, nos segundo e terceiro ciclos, o número limitado de “actividades que permitam um verdadeiro intercâmbio de mensagens e uma alternância dos papéis de locutor e de receptor” (p. 30). São elas o *diálogo*, a *troca de impressões*, o *debate informal* e o *improvisar situações do quotidiano ou imaginadas*, que, segundo Pereira (1991), permitem desenvolver competências cognitivas, relacionais e sociais, linguísticas e de processamento da informação.

As restantes actividades, sugeridas para o mesmo conteúdo, ou se encontram no limite da expressão verbal em interacção, ou estão aí erradamente incluídas. Dá-nos a autora como exemplo do primeiro caso actividades como *expor e justificar opiniões*, *apresentação de trabalhos individuais ou de grupo*, *recriar vivências*, *recontar histórias*, *inquérito informal* e *relatar ou comentar programas de TV*; exemplificativas do segundo apresenta-nos como actividades o *interpretar*, *recriar em linguagem verbal mensagens não verbais*, *contar histórias a partir de seqüências de sons ou de imagens*, *dramatizar narrativas ou textos próprios ou alheios*, *jogos de associação de palavras por afinidades sonoras ou semânticas*, *jogos de reprodução e produção do património literário oral*, *brain-storming*, entre outros.

Por conseguinte, Pereira (1991) adverte para o número insuficiente de actividades direccionadas para o desenvolvimento de competências de recepção oral. Facto visível em todos os anos de escolaridade, pelo que neste aspecto também não há qualquer evolução em função do nível de ensino.

De salientar, contudo, ao nível dos processos de operacionalização, uma maior sugestão de actividades que permitem a relação lúdica e exploratória da criança com a linguagem, no quinto ano de escolaridade, comparativamente com aquelas que implicam o reflectir sobre o discurso, aspecto mais visado nos anos seguintes; e realça-se, no segundo ciclo, o número de propostas ligadas à verificação experimental das características da linguagem oral, que devem estar adquiridas na passagem ao ciclo posterior, pelo que aqui já não são apontadas.

Importante é o facto de, em ambos os ciclos, se preconizar o confronto de variações linguísticas sociais ou regionais com formas padronizadas da língua, numa tentativa de consciencializar os alunos para as variações utilizadas que, embora respeitadas, devem ser evitadas em determinados contextos e situações, sobretudo se se revelarem inadequações linguísticas.

E como se compreende, é de constatar ainda o peso maior atribuído, nos conteúdos, à expressão verbal em interacção (ouvir/falar) por se tratar da prática mais frequente durante todo o processo de ensino-aprendizagem e por contribuir imenso para a comunicação oral regulada por técnicas através das suas práticas espontâneas, embora pareça ser um conteúdo bastante negligenciado, talvez pela dificuldade avaliativa do mesmo. Dificuldade esta mantida pelos programas, quer para a expressão verbal em interacção, quer para a comunicação oral regulada por técnicas.

De facto, estranham Castro e Sousa (1993) que o programa de Língua Portuguesa para o terceiro ciclo, dado o seu grau de especificação, ignore as modalidades de avaliação.

“Em congruência com a organização adoptada para o texto programático seria de esperar, pelo menos, a remissão para modos de avaliar o oral, a escrita, a leitura, etc., e a eventual referência ao valor relativo a atribuir a cada componente; que é outro o entendimento, indicia-o o facto de nas propostas de gestão global do tempo, a avaliação constituir um bloco autónomo sem qualquer ligação aos domínios definidos. Por outro lado, não tem muito sentido a enumeração de princípios gerais de avaliação que, independentemente da renovação programática, devem orientar qualquer agente envolvido na acção educativa, atitude que implica antes de mais uma apreciação negativa de sujeitos e práticas.” (pp. 187-188).

Eis os princípios gerais propostos para avaliar a expressão verbal em interacção: a adesão ao trabalho; as iniciativas tomadas; o respeito por compromissos assumidos; a organização pessoal e interpessoal; a cooperação, entre outros. Para a avaliação da comunicação oral regulada por técnicas prevê-se, fundamentalmente, o respeito pelas normas reguladoras das diversas situações ou técnicas, como por exemplo: o ouvir sem interromper e o respeito pelas ideias dos outros; o intervir oportunamente; o utilizar equilibradamente o tempo disponível; e o interesse suscitado nos interlocutores.

Subjacente à concepção e organização destes programas está uma visão da aprendizagem centrada essencialmente no aluno, considerado o seu principal agente ao

desempenhar um papel activo na construção dos seus saberes. Neste sentido, “propõe-se uma actuação pedagógica baseada num modelo de desenvolvimento e aprendizagem piagetiano mediante o qual se realça o papel do sujeito na construção da sua aprendizagem” (Pereira, 1991: 22).

No entanto, corre-se o risco de conceber a aprendizagem como um processo meramente natural (Castro e Sousa, 1993), contribuindo-se para uma certa ambiguidade relativa à função do professor neste contexto (Costa, 1991).

Por outro lado, de acordo com Pereira (1991: 21), assistimos a “uma enfatização da dimensão e função social da linguagem e a consideração desta como meio de acesso ao conhecimento numa perspectiva de orientação vygotskyana.”

3.2. Competências essenciais da língua materna no âmbito da oralidade

O Ministério da Educação, através do seu Departamento do Ensino Básico, solicitou a especialistas de várias áreas disciplinares reflexões sobre os currículos dos vários anos do ensino básico, em particular sobre áreas curriculares que mereciam especial atenção e aqui incluímos, sem dúvida, a língua materna.

Destas reflexões surgiram os primeiros documentos onde é visível uma nova organização curricular, isto é, os programas estruturados em termos de “competências” e respectivos níveis de desempenho.

Convém antes de mais esclarecer que o termo *competência* é usado nos currículos nacionais como “um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 12 – sublinhado das autoras), diferente da acepção chomskyana de conhecimento que o falante-ouvinte possui da língua, introduzida no paradigma generativista nos anos sessenta. Adopta-se, assim, uma noção mais ampla de competência, entendida como um saber *em acção* ou *em uso*, cuja finalidade é desenvolver integradamente capacidades e atitudes que viabilizem a

utilização de conhecimentos em diversas situações pelos alunos, aproximando-se, deste modo, do conceito de *literacia*, a *cultura geral* que todos devem adquirir na escolaridade básica para poderem movimentar-se com autonomia na sociedade (M.E./D.E.B., 2001).

Assim sendo, o Departamento do Ensino Básico (2001) fala em competências “essenciais”, ou seja, os saberes considerados fundamentais para todos os cidadãos, na sociedade actual, quer a nível geral quer nas diversas áreas do currículo (diferente de “objectivos mínimos” que se revelaram redutores à formação plena do indivíduo), distinguindo aqui as consideradas “gerais” – as que correspondem a um *perfil* à saída do ensino básico –, e as “específicas” – referentes a cada área disciplinar ou disciplina por ciclo.

A cada competência geral corresponderá um conjunto de *operacionalizações transversais*, comuns a várias áreas disciplinares/disciplinas e *operacionalizações específicas*, concretizadas em cada disciplina ou área disciplinar de acordo com os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de certa área do saber, procurando-se o desenvolvimento destas competências pelo aluno.

É visível nesta nova organização curricular a preocupação constante com a sequencialidade e articulação entre os vários ciclos do ensino básico, evitando-se rupturas ou blocos estanques perniciosos à formação integral do aluno. Preocupação esta aliada a uma escolaridade prolongada para todos, onde a aprendizagem é vista como um processo que perdura pela vida.

Neste sentido, as competências formuladas não devem ser identificadas com objectivos terminais em cada etapa, mas sim referências nacionais que estão na base das escolhas de experiências de aprendizagem por parte dos professores, proporcionadas aos alunos no decurso do seu desenvolvimento gradual durante a escolaridade obrigatória.

Antes, porém, de abordarmos as competências gerais requeridas à saída da educação básica, não podemos deixar de fazer alusão aos pressupostos da Lei de Bases do

Sistema Educativo que assentam num conjunto de valores e de princípios referidos pelo Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Básico (2001: 15), a saber: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; e a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Foi com base nestes princípios que surgiram, então, as competências gerais que seguidamente se enumeram: (um) mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (dois) usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (três) usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (quatro) usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; (cinco) adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; (seis) pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (sete) adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; (oito) realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; (nove) cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; (dez) relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (M.E./D.E.B., 2001: 15).

Para cada uma destas competências gerais são sugeridos processos de operacionalização transversal, cabendo aos professores das diferentes áreas curriculares a sua operacionalização específica, e ainda apontadas acções relativas à prática docente por

serem consideradas essenciais ao adequado desenvolvimento da competência indicada, nas diversas áreas e dimensões do currículo do ensino básico.

No caso da Língua Portuguesa, e porque, de acordo com o Departamento do Ensino Básico (2001: 31), o seu domínio é fundamental “no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”, a grande meta é proporcionar aos alunos um conhecimento da língua que lhes possibilite: (i) compreender e produzir discursos orais formais e públicos; (ii) interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; (iii) ser um leitor fluente e crítico; (iv) usar multifuncionalmente a escrita com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos; (v) explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

Tendo as competências gerais (abreviadamente, cger) de transversalidade disciplinar um lugar privilegiado na disciplina de Língua Portuguesa para o seu desenvolvimento, podem aí ser operacionalizadas através da descoberta de dimensões da experiência humana, do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (cger um); da rigorosa recolha e observação de dados linguísticos e da objectividade na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar (cger um e dois); da adopção do papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade (cger três); do reconhecimento de pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e do respeito pelas diferentes variedades linguísticas do Português e pelas línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (cger três); da transferência do conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras (cger quatro); do domínio de metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir) (cger cinco); da transformação da informação oral e escrita em conhecimento (cger seis); do

uso de estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (cger um e sete); da expressão oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (cger dois, três, oito e dez); e da comunicação de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (cger três, nove e dez) (M.E./D.E.B., 2001: 31).

Procura-se também levar a cabo, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas nos domínios da compreensão e expressão orais, na leitura, na escrita e no conhecimento explícito da língua. Os níveis atingidos pelo aluno nestes domínios revelam a sua mestria linguística, constituindo estes as chamadas *competências nucleares*. O desenvolvimento da mestria linguística será, então, o macro-objectivo a ser atingido por todos os alunos. (Sim-Sim *et al.*, 1997).

Na base destas competências, segundo as mesmas autoras (1997), temos três capacidades da mente humana: o *reconhecimento* que consiste na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas, a *produção* dessas cadeias mas agora dotadas de significado e a *elaboração* do conhecimento intuitivo da língua; e a distinção entre *usos primários* (o oral) e *usos secundários* (a escrita).

Desta forma, o ensino da língua materna consistirá no desenvolvimento gradual das competências nucleares, ao longo da escolaridade obrigatória, tornando o seu domínio mais adequado em termos comunicativos, mais exigente a nível da correcção linguística, mais sofisticado no que diz respeito à qualidade discursiva e textual e mais diversificado no que concerne aos objectivos elaborados para levar a cabo as competências indicadas.

E isto porque, sendo o ser humano a única espécie biológica dotada da faculdade da linguagem, concretizada em cada uma das línguas naturais, bastando para tal que a criança esteja inserida numa comunidade linguística, ela é capaz de conhecer e usar criativamente a sua língua materna, pois possui um sistema mental, responsável pela linguagem, que é activado em diferentes situações de interacção verbal. O que lhe permite este uso criativo da língua, isto é, independente do controlo de estímulos,

produtor e reconhecedor de enunciados nunca antes ouvidos e apropriado ao contexto, são determinadas propriedades da linguagem humana.

A linguagem é um *sistema combinatório discreto* (cada língua natural possui um conjunto finito de elementos diferentes que se combinam para formar unidades cujas propriedades são diversas das dos elementos que as constituem) e, por isso, propiciadora de *recursividade* (uso infinito de meios finitos). Além disso, nas línguas naturais, as combinações de elementos que formam unidades mais vastas são sequências com uma *estrutura hierárquica* (relacionados entre si, facilitando o reconhecimento dos mesmos e sua interpretação) e, por fim, o uso *mnemónico* (categorias que nos ajudam a classificar os elementos da língua).

Assim se percebe que o *input* linguístico que a comunidade propicia à criança seja de extrema importância para a activação da linguagem e concretamente da língua natural aí falada. Por conseguinte, a criança adquire um conhecimento intuitivo da sua língua materna, concebido como uma gramática (elementos e regras que caracterizam o modo como, nessa língua, se relaciona som e significado) apreendida espontaneamente, primeiramente a nível oral.

Com a entrada na escola e sujeita ao ensino formal, a criança não só aperfeiçoa o domínio da oralidade como desenvolve os restantes domínios. Isto é, aprende a reconhecer a informação linguística (compreensão do oral e leitura), a produzi-la (expressão oral e escrita) e a elaborar o conhecimento intuitivo da língua (conhecimento explícito); logo, as cinco competências nucleares imprescindíveis ao crescimento linguístico do ser humano (Sim-Sim *et al.*, 1997).

Esclarece-nos, então, o Departamento do Ensino Básico (2001:32) que a *compreensão oral* é “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português.” E ainda que “esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.”

Considerada esta competência de extrema importância, uma vez que primeiro a criança ouve/compreende e só depois é que fala/produz, é de todo conveniente verificar qual a mestria da criança à entrada na escola, pois uma deficiente compreensão do oral implica perda de informação e afecta a produção da mesma, constituindo tal facto, muitas vezes, causa do insucesso escolar. A criança pode não possuir um vocabulário passivo muito extenso e diversificado, nem ter sido exposta a discursos com certo grau de formalidade e complexidade. Após a constatação desta situação, competirá à escola

“[...] ensinar os alunos a saber ouvir – i.e., a prestar atenção ao interlocutor -, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição, a identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo.” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 26-27).

Do mesmo modo, a exposição dos alunos a diferentes tipos de discursos orais, de complexidade e formalidade crescentes, contribuirá para o alcance do nível de mestria requerido por esta competência.

Por sua vez, a *expressão oral* consiste na

“[...] capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.” (M.E./D.E.B., 2001: 32).

À entrada na escola, a criança já domina um saber linguístico adquirido de forma natural e espontânea, o que lhe permite participar numa conversação também espontânea, onde o conhecimento dos papéis dos interlocutores e a cooperação entre eles é um dado apreendido. Por conseguinte, a escola deverá

“[...] proporcionar aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral, que se caracterize por um vocabulário preciso e diversificado e por uma progressiva complexidade sintáctica. O aluno deve, por isso, ser preparado para se exprimir em Português padrão nas situações que o exigem: para pedir e dar informações em contexto formal, para defender um ponto de vista, para participar construtivamente num debate, para estruturar uma exposição, para planear colectivamente actividades a realizar.” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 28).

A *leitura* é entendida como “o processo interactivo entre leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.” (M.E./D.E.B., 2001: 32).

Não sendo um processo de aquisição natural e espontânea, a leitura exige um ensino formal muito para além da tradução letra-som. A fluência de leitura permitirá que o leitor ultrapasse esta tradução para que a sua atenção se volte, essencialmente, para a compreensão do texto. Um bom leitor terá mais facilidade nas outras aprendizagens escolares, pois a leitura é um meio privilegiado de desenvolvimento cognitivo. Logo, é função da escola “fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 28).

Quanto à *expressão escrita*, “o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado”, “implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.” (M.E./D.E.B., 2001: 32).

Esta competência requer um ensino sistemático para obtenção de técnicas e estratégias precisas, que ultrapassa o conhecimento da caligrafia e da ortografia, mas trabalha os processos cognitivos de planeamento da produção escrita (o que se vai transmitir e como), a formatação linguística desses conteúdos (escolha lexical e organização frásica de forma coesa e coerente), o rascunho, a revisão, a correcção e a reformulação e a divulgação da versão final.

Consequentemente, a escola procurará “garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir.” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 30).

De acrescentar também a importância do ensino da expressão escrita para apropriação e transmissão do conhecimento, uma vez que da sua mestria depende a aprendizagem de todas as disciplinas curriculares.

Por fim, o *conhecimento explícito*, isto é, “o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua”, porque “esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.” (Ministério da Educação/DEB, 2001: 32).

A aprendizagem desta competência permitirá aos alunos, sobretudo se for concretizada por estes na base da descoberta, consciencializarem-se das regras implícitas da língua materna, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades manifestadas no seu uso e facilitando a aquisição dos conteúdos das restantes disciplinas. Logo, “é função da escola promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais.” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 31).

Se se pretende uma escolaridade básica universal e como tal capaz de diminuir as assimetrias sociais, culturais e linguísticas, a escola, no que diz respeito à língua materna, deve: promover o desenvolvimento da linguagem dos alunos através do aperfeiçoamento das competências nucleares adquiridas de forma espontânea e natural e da aprendizagem das competências nucleares dependentes de um ensino formal; possibilitar o acesso de todos ao Português padrão, sem o desrespeito pelas restantes variedades; suscitar o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do espírito crítico e da autonomia na resolução de problemas, assim como facultar os meios necessários para que tal aconteça; concretizar um currículo que preveja os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem na aprendizagem das cinco competências nucleares, ao longo do percurso escolar do aluno, pois o aperfeiçoamento da mestria linguística exige continuidade e convergência de objectivos; aproveitar os ensinamentos da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras e das restantes disciplinas

curriculares; e propiciar a tomada de consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana, pelo contacto com textos literários e não literários de diferentes géneros e épocas, desenvolvendo a mestria de competências que considere essenciais. (Sim-Sim *et al.*, 1997).

Seguidamente, analisaremos duas das competências nucleares, a compreensão do oral e a expressão oral, por as considerarmos basilares no processo de ensino-aprendizagem da língua materna e também das outras disciplinas curriculares. A este respeito, analisaremos somente o referido aos segundo e terceiro ciclos, porque semelhantes em termos organizacionais e estruturais.

Podemos, então, verificar que na compreensão do oral se prevê, no segundo ciclo, o alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral. E para que este objectivo de desenvolvimento seja atingido, os alunos devem aprender a escutar e compreender o discurso expositivo e uma discussão; saber escolher e memorizar do que ouvem a informação necessária de acordo com o objectivo pretendido; diferenciar os vários géneros do oral, tais como um diálogo, uma entrevista, um debate, entre outros; e adequar o vocabulário e a estrutura frásica aos do seu interlocutor.

Estes níveis de desempenho podem ser alcançados pela audição de exposições produzidas pelos professores, outros adultos e pelos colegas e também de exposições orais apoiadas por guiões; pela participação em discussões de grupo com a finalidade de relato oral; pela audição de gravações de textos de diferentes géneros do oral; pela observação de representações teatrais de qualidade ao vivo ou em gravação; pela audição de gravações de poemas lidos por profissionais; pela análise de fragmentos de diversos géneros do oral para identificar diferenças sintácticas e lexicais; e pela realização de tarefas que envolvam a compreensão de discursos orais com a finalidade de focalizar a atenção e a compreensão de instruções para a acção dotadas de alguma complexidade sintáctica.

No terceiro ciclo, e relativo à mesma competência, propõe-se como objectivo de desenvolvimento a compreensão das formas complexas do oral exigidas para o

prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa. Para tal é preciso que os alunos escutem e compreendam géneros formais e públicos do oral, mantendo a atenção por períodos prolongados; consigam seguir uma discussão e uma exposição, retendo a informação que lhes permita intervir construtivamente; escutem criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos; compreendam discursos argumentativos, o que envolve o recurso a estratégias de raciocínio hipotético-dedutivo; identifiquem a intenção comunicativa do interlocutor; e desfaçam ambiguidades, deduzam sentidos implícitos e reconstituam raciocínios inferenciais, a partir de chaves linguísticas.

Para atingir estes níveis de desempenho são sugeridas as seguintes actividades: audição de registos áudio de documentos produzidos quer em Português padrão, quer noutras variedades; realização de exercícios de compreensão do oral envolvendo respostas orais ou escritas; anotações a partir de exposições orais; realização de tarefas que envolvam a compreensão de discursos orais com a finalidade de manter a atenção focalizada por períodos de tempo progressivamente superiores; e avaliação espontânea dos objectivos, da forma e da adequação do discurso do interlocutor à situação, com vista à selecção da estratégia a adoptar na interacção.

No que diz respeito à expressão oral, é-nos apresentado como objectivo de desenvolvimento, para o segundo ciclo, o domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral. E como níveis de desempenho temos a utilização de recursos prosódicos e de voz adequados ao objectivo comunicativo; a adaptação do discurso em função das reacções do interlocutor; o uso de formas de tratamento e fórmulas de delicadeza adequadas a contextos sociais diversificados; a formulação de perguntas com clareza, de forma adequada à situação e ao interlocutor e com pertinência relativamente ao assunto; a narração de situações vividas e imaginadas de modo a prender a atenção do interlocutor; a elaboração de relatos que sintetizem discussões em grupo; o uso de vocabulário preciso; e a utilização da complexidade gramatical requerida em diferentes géneros do oral.

Os níveis de desempenho identificados podem ser concretizados através de exercícios orientados de audição de debates e exposições a partir de programas gravados, utilizados como modelo; de respostas a questionários sobre o que ouviram, leram ou viram; de respostas a pedidos de informação; de simulações de conversas em situações sociais diversificadas, em presença e em ausência (telefone, rádio escolar); de concursos de contadores de histórias; e de exercícios para a auto e heterocorreção de produções orais.

Finalmente, esta competência nuclear tem como objectivo de desenvolvimento, no terceiro ciclo, a fluência da expressão oral em contextos formais.

Os níveis de desempenho visados aqui são a utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão; a conversação confiante e adequada em situações sociais que exijam alguma formalidade; a adequação do discurso ao objectivo comunicativo e a diferentes auditórios; a utilização do Português padrão nas situações de interacção social que o exijam; a realização de exposições orais com e sem guião; a expressão de pontos de vista, realização de sumários, uso da argumentação e destaque de unidades informativas relevantes de forma correcta e adequada; o uso da formatação linguística adequada à expressão de raciocínios hipotético-dedutivos; e a selecção da complexidade gramatical e do vocabulário requeridos nos géneros do oral essenciais ao prosseguimento de estudos e à entrada na vida activa. Para levar a cabo estes níveis de desempenho devem ser realizadas actividades tais como: participação em debates em que lhes sejam distribuídos papéis diversos (defender um ponto de vista, manifestar-se contra esse ponto de vista, concordar com esse ponto de vista, moderar o debate); realização de sínteses orais de debates e de textos expositivos; formulação de perguntas a propósito do que ouvem, lêem ou vêem e exercícios para variar a sua formatação linguística (actos ilocutórios directos *vs* indirectos); exercícios de transformação dos géneros orais de referência (de uma conversa espontânea para um debate, de uma entrevista para uma exposição, de um debate televisivo para uma síntese); e exercícios sobre aspectos textuais do discurso: estruturas linguísticas de argumentação, formas linguísticas de modalização e formas de expressão de anuência e oposição.

Destas propostas elaboradas por Sim-Sim *et al.* (1997), a respeito da compreensão do oral e da expressão oral, podemos observar que, por um lado, os objectivos de desenvolvimento, assim como os seus níveis de desempenho e actividades propostas regem-se por um crescente aumento da complexidade, inerente ao grau de desenvolvimento cognitivo e maturidade/mestria linguística dos alunos que frequentam o ciclo de ensino visado; por outro lado, há uma preocupação evidente com a sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem destas competências, respeitando o *continuum* vertical e transversal, isto é, dentro do mesmo ciclo e na passagem de um ciclo para outro, não esquecendo no terceiro ciclo o exigido para prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa.

Há também um cuidado especial em potenciar aprendizagens que partam da aquisição mais espontânea e natural para aprendizagens mais orientadas e formais. Aspecto visível, sobretudo, no segundo ciclo, procurando-se assim tirar proveito do domínio universal destas competências.

Neste sentido, a escola desempenha um papel central ao proporcionar um crescimento linguístico harmonioso para todos, criando as mesmas oportunidades de aprendizagem, reduzindo, dentro do possível, as diferenças, causadoras de tanto insucesso escolar.

4. OS MANUAIS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os manuais escolares possuem um estatuto privilegiado nas acções pedagógicas, incontornáveis aquando da estruturação e organização da aprendizagem, pois “é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos. Por vezes, os manuais funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina” (Tormenta, 1996: 9). As funções que os caracterizam variam de acordo com o contexto económico, cultural e político-ideológico.

“Os manuais ou livros de textos têm desempenhado um papel decisivo no processo educativo, ora servindo como fonte de legitimação cultural, ora funcionando como poder simbólico e ainda como meio de inculcar crenças, atitudes e valores perfilhados por credos políticos, religiosos e económicos.” (Pacheco, 1997: 1).

No contexto actual, as funções atribuídas aos manuais escolares são bastante diversificadas. É esta a conclusão de Choppin (1999) quando considera o manual escolar um utensílio multifuncional:

“Il est devenu un outil «polyphonique»: il doit permettre d'évaluer l'acquisition des savoirs; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports variés; il doit faciliter l'appropriation par les élèves d'un certain nombre de méthodes transférables à d'autres situations, à d'autres environnements. Compte tenu de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, il doit autoriser des lectures plurielles.” (p. 8 – sublinhado do autor).

Nesta pluralidade de funções há, na opinião de Castro e Sousa (1998: 43-44), duas que identificam os manuais escolares “como instrumento cultural e pedagógico”, na medida em que “estes textos circunscrevem um corpo de saberes que, não constituindo, só por si, os saberes que são transmitidos e/ou adquiridos nas escolas, são um factor decisivo de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica” e, ao mesmo tempo, “constitutivos de contextos de transmissão e aquisição.” Por outras palavras,

«Sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados *na* escola e *para* a escola são, em simultâneo, uma tecnologia para a transmissão daqueles, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido,

desempenham importantes funções pedagógicas. Olhados por este ângulo, eles podem permitir aceder ao conhecimento da “ideologia pedagógica” subjacente, do modo como é entendido o processo de “transmissão” e “aquisição” que tem lugar na aula e do “papel” que nele é reservado aos alunos e aos professores.» (Castro, 1999: 189-190 – sublinhados do autor).

Castro (1999) realça deste modo as funções pedagógica e cultural sem, contudo, dissociar do aspecto comercial inerente aos manuais escolares, conducente, muitas vezes, a preocupações divergentes das exigidas pelas características do público a que se destinam os manuais e das funções que estes últimos deveriam cumprir.

No entanto, os manuais escolares continuam a funcionar como suporte primordial das práticas pedagógicas e das aquisições daí decorrentes. Assim o constata Pacheco (1997):

“Num estudo mais recente, com a finalidade de estudar o pensamento e a acção do professor, concluiu-se que os manuais são um factor decisivo para a existência de uma estrutura invariante da acção didáctica dos professores, sobretudo quando são utilizados como material curricular predominante na estruturação e condução de uma aula.” (p. 3).

Pese embora a centralidade do manual e a sua familiaridade face a outros materiais didácticos, defini-lo nem sempre é tarefa fácil, na medida em que “*ses aspects son divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu*” (Choppin, 1992: 5 – sublinhado do autor). Contudo, ele é definido no *Le Petit Robert* como sendo uma “*ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d’une science, d’une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires*” (in Choppin, 1992 : 12 – sublinhado do autor).

Segundo Choppin (1992), coexistem os livros escolares propriamente ditos e aqueles que adquiriram esta dimensão, apesar de originalmente não terem sido elaborados com tal intuito. Os livros escolares em *stricto sensu* “sont définis par **l’intention** explicite (titre, préface, niveau, public) ou manifeste (présentation, structure interne) de l’auteur ou de l’éditeur. Leur caractère scolaire, défini *a priori*, est donc indépendant de leur usage effectif” (p. 14 – sublinhados do autor). Assim temos os manuais e seus satélites

(livro do professor, caderno do aluno, propostas de actividades), as edições clássicas, as obras de referência e os livros para-escolares.

Em relação aos outros livros, afirma Choppin que os mesmos alcançaram uma dimensão escolar, quer devido a um uso contínuo e generalizado na escola, quer simplesmente por decisão administrativa. O que os distingue dos anteriores livros escolares é o facto de não terem sido concebidos originalmente para os alunos.

Os manuais são entendidos então como

“[...] **les utilitaires de la classe** : ils sont conçus dans l’intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l’enseignement d’une discipline au sein d’une institution scolaire. [...] le manuel et les publications qui gravitent autour de lui (livres ou guides pour le maître, recueils de documents, cahiers ou fichiers d’exercices, lexiques, recueils d’activités) se rapportent alors toujours à une discipline, à un niveau, à une classe, voire à une section et ils se réfèrent à un programme précis. Le manuel présente alors à l’élève le contenu de ce programme, selon une progression clairement définie, et sous la forme de leçons ou de séquences. Ces ouvrages sont toujours conçus pour un usage à la fois collectif (en classe, sous la direction de l’enseignant) et individuel (à la maison).” (Choppin, 1992 : 16 – sublinhado do autor).

De salientar, em particular, a importância crescente dos livros para-escolares, não só pelo seu papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem, mas também pela pressão exercida pelas editoras, cujo poder de sedução em favor deste material didáctico se torna irresistível. Realidade semelhante à francesa, o que leva Héléne Huot (1989) a questionar-se sobre as posições diferenciadas das associações de pais, exigindo, por um lado, que os manuais escolares sejam gratuitos e dispensando, por outro lado, enormes somas na aquisição dos livros para-escolares.

“Le succès de ce type d’ouvrages auprès des familles, à tous les niveaux de la scolarité, témoigne de l’importance que les parents continuent d’accorder aux savoirs. Et c’est réconfortant. Mais comment les associations de parents d’élèves pourront-elles de leur côté continuer à s’en tenir à une position pure et dure sur la gratuité des livres scolaires pendant que leurs adhérents, et plus largement l’ensemble de ceux qu’elles représentent auprès du ministère, se précipitent par centaines de milliers sur des produits fort proches, et dépensent pour cela des sommes bien supérieures au prix d’un seul manuel?” (p. 177).

A par do sucesso do para-escolar são frequentes as críticas aos manuais ditos escolares, seja pelas aparentes inovações neles contidas, seja pelas constantes alterações neles observadas em curtos períodos de tempo, não permitindo a sua reutilização por diversos elementos duma mesma família.

“On a trop souvent l’impression au contraire que les manuels ont été faits trop vites, par des auteurs peu sûrs d’eux-mêmes ou par des équipes mal coordonnées, et dont les différents membres ne se sentaient pas de responsabilité réelle vis-à-vis du produit final. Ce sont ces négligences accumulées qui font de tant de livres scolaires des ouvrages médiocres, et qui ne peuvent pas donner aux élèves le souci de la rigueur et de la qualité.” (Huot, 1989 : 80).

Os manuais escolares deixam de assegurar o elo entre a escola e a família e até entre gerações, pois

«Cette fonction patrimoniale a aujourd’hui disparu: les parents ne retrouvent plus dans les livres de leurs enfants les savoirs, les méthodes, voire certaines des valeurs que leur présentaient les manuels de leur jeunesse. Mais ils constatent aussi que les manuels actuels ne “ressemblent” pas à ceux dont ils se servaient eux-mêmes : ils sont partagés entre la séduction qu’exercent l’abondance des illustrations et la profusion des couleurs, et la perplexité que suscite l’anarchie apparente de leur organisation. Par ailleurs, l’usage que les enseignants font des livres de classe – quand ils en font usage – n’a rien de commun avec la manière dont leurs propres maîtres les utilisaient.» (Choppin, 1999 : 3 – sublinhado do autor).

Há, contudo, quem defenda que os manuais são passíveis de um aperfeiçoamento constante (Despin e Bartholy, 1986), aproveitando-se desta forma as potencialidades já existentes. Não se trata de banir o passado dos manuais escolares a qualquer preço e sob a bandeira de um progresso, muitas vezes, enganatório, ao serviço de um analfabetismo crescente e, como tal, alarmante, mas sim de encontrar o equilíbrio.

É este equilíbrio entre os conteúdos privilegiados no passado, e que tantas gerações marcaram, e entre os conteúdos considerados fundamentais ao momento presente que procuramos encontrar nos manuais escolares, em concreto nos referentes à disciplina de Língua Portuguesa. Só uma proposta de aprendizagem integrada de todos os domínios da língua permitirá uma preparação eficiente, capaz de munir o futuro cidadão de

ferramentas susceptíveis de dar resposta às diversas solicitações sociais, reduzindo, pelo menos, culturalmente as desigualdades existentes.

Nem sempre, porém, este equilíbrio foi observado nos manuais de Língua Portuguesa, que eram essencialmente de dois tipos: as antologias de textos literários e os compêndios de gramática (Castro, 1995). Facto este adequado historicamente a um público estudantil económica e culturalmente privilegiado, cujas necessidades educacionais o justificavam.

Hoje, contudo, o contexto económico, cultural e político-ideológico é completamente diferente e os manuais que o reflectem

“[...] tendem a apresentar características diferentes, quer em termos de conteúdo, quer de estruturação: para além dos textos (não só de natureza literária), integram análises, com recurso às metalinguagens, de aspectos relativos ao funcionamento da língua e do texto, bem como propostas, mais ou menos detalhadas, de actividades do âmbito dos diferentes domínios da língua e, portanto, também do domínio da expressão escrita.” (Carvalho, 1999: 179-180).

Adverte, no entanto, Carvalho (1999) para o facto de a escrita ter ocupado um lugar de destaque na escola tradicional, apesar da sua ausência dos manuais escolares, e sob a influência da Antiguidade ter sido considerada paradigmática. Situação mantida até à década de 70, sendo depois subalternizada à língua oral pela valorização da dimensão comunicativa da linguagem nos programas posteriores.

Os textos programáticos actuais conferem à escrita “um estatuto linguístico próprio”, porém “não se retoma o primado do escrito sobre o oral, antes se consideram as duas realidades no mesmo plano, dependendo o recurso a cada uma delas dos contextos em que a linguagem é usada e da função que se pretende que ela desempenhe” (p. 180). O problema reside, segundo este autor, no recurso à escrita na sala de aula com objectivos alheios ao desenvolvimento da capacidade de escrever, ou seja, no uso da escrita como meio de aprendizagem dos outros domínios e não como o objecto central dessa mesma aprendizagem.

Assim sendo, o manual de Língua Portuguesa continua a ser, principalmente, um “livro de leitura”. É esta a opinião de Sousa (1999), de acordo com Kermode (1991), quando o caracteriza da seguinte forma:

“Lugar de transmissão e aquisição de conteúdos e processos relativos às práticas comunicativas que são objecto da disciplina de língua materna, o livro de Português é, antes de tudo, pela tradição, reforçada agora pela sua organização macro-estrutural, o livro de leitura. Nesta função, medeia e organiza as relações entre textos e leitores (aprendizes) definindo, por um lado, os textos que em contexto pedagógico se reconhecem como válidos e, por outro, induzindo, através de actividades que propõe, formas de atenção particulares.” (p. 495).

Constata ainda Sousa (1999) que o processo de construção de leitores está intimamente ligado às condições sociais em que o mesmo ocorre, condições determinadas pelas práticas de escolarização que legitimam as capacidades consideradas fundamentais à leitura de textos, os valores que nestes podem ser observados, a leitura de certos textos em detrimento de outros e a importância da leitura e do leitor. Na base destas práticas de escolarização está o manual escolar a funcionar como “uma voz – a voz – com poder para estabelecer normas de comportamento face aos textos, configurando as formas de os compreender e interpretar e, como corolário ou em simultâneo, a vontade de os ler” (p. 495 – sublinhado da autora).

Em consonância com esta perspectiva estão as concepções que os alunos e os professores têm dos “bons manuais” de língua materna, como sendo aqueles que possuem “bons textos” e cujos conteúdos permitam, do ponto de vista dos alunos, desenvolver a “leitura”, a “interpretação” de textos e a aprendizagem da “gramática” (Bento, 1999). Dito de outro modo,

“As representações dos inquiridos [os alunos] traduzem concepções/práticas face ao ensino-aprendizagem da Língua Materna de alguns autores e professores e que se reflectem, obviamente, nos manuais escolares sob a forma da relevância atribuída a certos domínios (leitura) e não a outros (ouvir/falar/escrever).” (Bento, 1999: 115).

Quanto ao domínio gramatical, também tradicionalmente valorizado, é, de acordo com Barbeiro (1999), “frequentemente apresentado como um contexto fechado.” Em consequência, “ele encontrar-se-ia delimitado pela descrição do seu próprio objecto,

sem aprofundar a relação com os outros domínios (comunicação oral, leitura e escrita) e com o próprio sujeito” (p. 95), contrariamente ao proposto nas orientações e objectivos programáticos, que preconizam uma aprendizagem integrada dos diferentes domínios.

Barbeiro (1999) acredita, no entanto, ser possível alterar o carácter fechado do domínio gramatical, relacionando-o com os outros domínios na activação de diversas dimensões que não apenas a cognitiva, a mais comumente activada pelas actividades propostas nos manuais, em concreto através das tarefas metalinguísticas de produção e explicitação, especialmente no terceiro ciclo do ensino básico.

Competirá, pois, ao professor potencializar o estudo gramatical visado nos manuais, enriquecendo-o com novas dimensões: a instrumental (a resolução de problemas manifestados pelos alunos em situação de uso); a de desenvolvimento de valores (a tolerância cultural e linguística face às variedades linguísticas); a criativa (o uso da língua com fins expressivos e comunicativos); a pessoal (o estudo da língua a partir das vivências e experiências pessoais e das apreciações subjectivas dos sujeitos); e a discursiva (o discurso que o sujeito constrói sobre a língua e a sua utilização através da activação das dimensões anteriormente mencionadas) (Barbeiro, 1999).

Em termos gerais, Castro e Sousa (1998), segundo um estudo que realizaram sobre as modalidades verbais valorizadas na escola, tendo como base os exercícios de leitura, escrita e oralidade propostos em manuais de nono ano de escolaridade de Língua Portuguesa, constatarem ser visível

«[...] uma representação da escrita e da leitura como modalidades dominantes, valorização congruente com o estatuto “escolar” destas modalidades. As orientações oficiais, e mesmo teóricas, atinentes aos objectivos e objectos do ensino da língua materna, que reconhecem e valorizam a multiplicidade de realizações verbais, não parecem ter sido suficientemente acolhidas. Deste ponto de vista, também, um certo entendimento dominante no senso comum acerca do predomínio do oral como objecto na aula de Português não parece ter correspondência empírica.» (p. 66 – sublinhado dos autores).

Por conseguinte, os autores acima referidos são da opinião de que a diversidade presente nos objectivos relativos às modalidades do oral e nas suas formas de realização

“é fortemente reduzida quando, nos factores considerados, as variáveis sujeito e contexto não são tidas em conta de forma significativa” (p. 67), não se fomentando deste modo a criação de situações de comunicação oral semelhantes às que efectivamente ocorrem no quotidiano.

Concluem, então, Castro e Sousa (1998) que

“[...] quando se consideram as práticas comunicativas que são propostas nas actividades dos manuais escolares de Português, o que delas decorre é um entendimento simplista daquilo que são as possibilidades de actualização de uma língua natural em contextos de produção e reconhecimento. E logo, por acréscimo, um entendimento redutor do que são as possibilidades de intervenção da escola no desenvolvimento das competências de leitura, de escrita, de ouvir, de falar.” (p. 67).

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O ensino e a aprendizagem dos diferentes domínios da Língua Portuguesa “são realidades radicalmente complexas que aos aspectos característicos de todo o acto pedagógico associam rasgos específicos que potenciam aquela mesma complexidade” (Castro, 1995: 52).

Deste modo, a descrição das práticas de ensino e de aprendizagem implica a observação das características da acção pedagógica, cujo objectivo principal é a transmissão e a aquisição de competências referentes aos diversos domínios da língua que, em simultâneo, estrutura e realiza essa mesma acção. Pressupõe ainda uma atenção especial aos contextos onde essas acções pedagógicas têm lugar, assim como às inúmeras realizações resultantes dos conhecimentos e das capacidades dos intervenientes.

Presume também a abordagem dos textos que regulam as acções pedagógicas: os textos programáticos e os manuais escolares. Os primeiros com o intuito de se averiguar quais os princípios e os valores que os sustentam e, em consequência, quais as metas e os objectivos educativos considerados fundamentais no ensino e na aprendizagem da língua materna, assim como o estatuto curricular a esta conferido; os segundos por serem o lugar por excelência onde se estabelece a ligação entre o proposto nos textos programáticos e o que realmente acontece na sala de aula (Castro, 1995).

Foi precisamente na análise dos textos programáticos em vigor e de alguns manuais escolares que assentou o nosso estudo, norteado pela convicção de que a grande finalidade da disciplina de Língua Portuguesa é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos, no seu duplo processo de recepção e produção.

Impossibilitados de abarcar todos os domínios da língua, dada a complexidade de que os mesmos se revestem, pareceu-nos pertinente estudar o domínio do oral por

entendermos ser um domínio tradicionalmente negligenciado em termos pedagógicos, não obstante a sua centralidade na transmissão e aquisição dos restantes domínios.

Neste sentido, e tendo como referência os objectivos gerais do ensino básico, observámos de entre as finalidades da língua materna, definidas nos documentos reguladores, a respeitante à oralidade e a forma como esta era perspectivada através dos objectivos gerais, dos conteúdos e modos de operacionalização nos segundo e terceiro ciclos. De seguida, debruçámo-nos sobre as competências da educação básica e sobre o que era proposto para duas das competências nucleares, a compreensão oral e a expressão oral, como objectivos de desenvolvimento, assim como as estratégias a levar a cabo para se alcançarem os níveis de desempenho considerados fundamentais.

Seguidamente, analisámos doze manuais escolares de Língua Portuguesa, do terceiro ciclo do ensino básico, quatro por cada ano de escolaridade. Assim, de sétimo ano, e todos editados em 2002, foram escolhidos os seguintes manuais: *Língua Portuguesa 7*, da Texto Editora, que designámos por **Manual A (7)**; *Ser em Português 7*, da Areal Editores, designado por **Manual B (7)**; *A Casa da Língua*, da Porto Editora, **Manual C (7)**; e *Leituras & Companhia*, da Editorial O LIVRO, **Manual D (7)**. De oitavo ano, editados todos em 2003, foram utilizados os manuais que passamos a enumerar: *Ser em Português 8*, da Areal Editores, **Manual E (8)**; *A Casa da Língua*, da Porto Editora, **Manual F (8)**; *Confluência*, das Edições ASA, **Manual G (8)**; e *Viver o Português*, da Didáctica Editora, **Manual H (8)**. Por fim, seleccionados os manuais de nono ano de escolaridade, todos de 2004, excepto o último de 2003, a saber: *Ser em Português 9*, da Areal Editores, **Manual I (9)**; *A Casa da Língua*, da Porto Editora, **Manual J (9)**; *Vozes em Língua Portuguesa*, de A Folha Cultural, **Manual K (9)**; e *Focus*, da Santilhana Constância, **Manual L (9)**.

Pretendeu-se com esta escolha obter a maior representatividade editorial e, em simultâneo, constatar os aspectos comuns e/ou divergentes dentro da mesma série de determinadas editoras, de acordo com os diferentes anos de escolaridade, comparativamente com os outros manuais de editoras diferentes. Daí os **Manuais C, F e J** possuírem o mesmo título e pertencerem à mesma editora, facto também verificável

nos **Manuais B, E e I**, pelo que optámos por colocar em cada um deles, entre parêntesis, além do ano correspondente, a designação de série 1 (abreviadamente, **S.1**), no caso dos três primeiros, e de série 2 (abreviadamente, **S.2**), nos três últimos manuais referidos.

A opção por duas séries de manuais, *Ser em Português 7, 8 e 9*, da Areal Editores, e *A Casa da Língua*, da Porto Editora, com a mesma estrutura e regidos pelos mesmos princípios (Castro e Sousa, 1997) e seis com títulos vários e de editoras diversificadas permitiu-nos, com maior segurança, fazer inferências acerca da existência ou não de uma verdadeira evolução ao longo do terceiro ciclo, no desenvolvimento do domínio da oralidade, em concreto no subdomínio de incidência ouvir/falar. Ponto este fulcral, porque bastante evidenciado nos textos oficiais.

Quanto à análise propriamente dita, esta processou-se, essencialmente, em três fases. Numa primeira fase, foram objecto de estudo cinco manuais, três manuais de sétimo ano, cujos títulos pertenciam a editoras diferenciadas, um manual de oitavo e um de nono, que juntamente com um dos de sétimo ano constituíam uma série (**S. 1**) de uma dada editora. Pretendíamos, assim, determinar a frequência com que os diferentes domínios verbais eram instituídos como objecto da actividade proposta e a frequência com que os diferentes domínios da interacção verbal estavam implicados como meio da sua realização e, ao mesmo tempo, constatar as semelhanças e/ou diferenças no mesmo ano de escolaridade e em anos diferenciados.

Depois, numa segunda fase, e considerando já o conjunto de todos os manuais, fomos verificar nas actividades que elegiam o domínio do oral como objecto de ensino-aprendizagem, quais os subdomínios de incidência (ouvir; falar; ouvir/falar). Este estudo foi feito numa perspectiva comparativa, considerando manuais do mesmo ano de escolaridade e manuais respeitantes aos três anos do terceiro ciclo.

Numa terceira fase, classificámos as actividades do domínio do oral de acordo com a natureza da tarefa. Considerámos, neste caso, primeiro seis manuais (dois por cada ano de escolaridade) de editoras diferentes e, depois, as duas séries de manuais já acima

referidas. A opção por seis manuais cujos títulos pertenciam a editoras diversas, dois por cada ano de escolaridade, e seis pertencentes às duas séries de duas editoras possibilitaria determinar a existência ou não de uma verdadeira evolução em termos da complexidade da tarefa ao longo do terceiro ciclo.

A análise realizada, na primeira fase, incidindo nos diferentes domínios da interacção verbal, assentou no pressuposto de que a língua pode ser o objecto do ensino-aprendizagem, ou meio da sua transmissão. “Na verdade, um dos aspectos específicos da disciplina de Português reside [...] no facto de o seu objecto de ensino-aprendizagem ser, ao mesmo tempo, o meio da sua própria transmissão” (Carvalho, 2003: 96).

Sendo o domínio do oral considerado pelos textos programáticos um domínio da língua tão importante como os restantes, ele deve ser considerado não só na perspectiva da *língua-linguagem*, ou seja, como meio de transmissão e aquisição de aspectos relativos aos outros domínios, mas sobretudo na perspectiva de *língua-língua*, logo constituído como objecto de ensino-aprendizagem da própria aula.

É um facto que qualquer aula, e em particular a de Língua Portuguesa, resulta, sobretudo, da interacção verbal oral entre os sujeitos, cujos respectivos papéis estão institucionalmente distribuídos de forma diferenciada, sendo o professor o principal responsável pela transmissão e os alunos pela aquisição, relação sujeita a constrangimentos de ordem temporal e espacial e regulada pelos textos programáticos, textos auxiliares e pelos manuais escolares (Castro, 1995).

É através do diálogo entre professor e aluno que se integram estes factores e se estrutura o processo educacional, pois como declara Michael Stubbs “há um sentido em que, na nossa cultura, ensinar é falar”.

Opinião corroborada por Amadeu Torres quando questiona “qual o ramo científico, a matéria didáctica, o processo metodológico, a questão epistémica, ética, lúdica, técnica ou prática em que a língua não interfira como mediatizadora única e insubstituível, seja a língua-língua, seja a língua-linguagem?» (citados por Castro, 1995: 55). Caso ainda

mais evidente quando se trata da disciplina de Língua Portuguesa, onde a língua é, simultaneamente, a base do discurso pedagógico e o próprio objecto de ensino-aprendizagem.

Desta forma, Isabel Faria defende que o professor de língua materna desempenha um papel diferente que o especializa quando comparado com o de outros professores.

“[...] *o professor de português distingue-se de outro professor porque produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar [...].*” (citada por Castro, 1995: 56 – sublinhado do autor).

Foi com base nesta especificidade característica da disciplina de Língua Portuguesa que classificámos, numa primeira fase, as diversas actividades propostas aos alunos. Assim, os diferentes domínios da língua foram por nós considerados ora na perspectiva de *língua-meio*, quando utilizados na transmissão e aquisição de outros domínios, ora na perspectiva de *língua-objecto*, quando um determinado domínio era instituído como tema da própria aula.

Constituindo o domínio do oral o objecto do nosso estudo, foram contemplados, na segunda fase, apenas os exercícios que o instituíam como tema da própria aula e assinalados os subdomínios de incidência (ouvir; falar; e ouvir/falar). Posteriormente, foram descritos os exercícios propostos para cada subdomínio identificado, em cada ano de escolaridade.

Esta descrição permitiu-nos, numa terceira fase, centrar a nossa atenção nas actividades incidentes, simultaneamente, no ouvir e no falar e, por conseguinte, determinar a natureza da tarefa, isto é, verificar se se tratavam de actividades relativas à expressão verbal em interacção ou de actividades referentes à comunicação oral regulada por técnicas.

Em nossa opinião, este procedimento possibilitou-nos averiguar se, nos manuais escolares dos diferentes anos do terceiro ciclo, as actividades sugeridas tinham como pressuposto o desenvolvimento e o aperfeiçoamento gradual do domínio do oral e, em

particular, do subdomínio ouvir/falar, concorrendo, de facto, para o tal *continuum* de complexidade crescente previsto nos programas ministeriais de Língua Portuguesa para o ensino básico.

Por questões pragmáticas, aquelas actividades que não abarcassem especificamente os domínios da língua materna foram assinaladas com as alíneas a), d) e e) aquando da sua classificação na *língua-meio*, como por exemplo: alínea a) assinalar com uma cruz, sublinhar, localizar em mapas, clicar, seleccionar na Internet, imprimir, delimitar no texto, fazer escansão de versos, riscar o que não interessa, sopa de letras; d) outras formas de expressão ou linguagens: desenho, pintura, imagens, gravuras, fotografias, música, vestuário, movimento; e e) organização e realização de visitas de estudo, o visionamento de filmes. Com a alínea b) foram designadas as actividades nas quais a resolução oral ou escrita não era explícita; e com a alínea c) seguida das palavras *escrita* ou *oralidade*, se a concretização das mesmas por um destes domínios era indicada apenas em parte do questionário, podendo o restante ser respondido por escrito ou oralmente.

Por fim, optámos, sempre que possível, por referir numa única linha os títulos e subtítulos, quando existentes nos manuais, até chegar à primeira actividade concreta classificada, passando para linhas diferenciadas as restantes actividades, embora fazendo parte dos mesmos títulos e/ou subtítulos. Pelo contrário, mantivemos na mesma linha as actividades designadas por *investigação/produção*, por *outras actividades*, *auto-avaliação*, *sabes se sabes?*, entre outras, seguidas do respectivo número da questão ou grupo, porque julgámos facilitar assim a leitura dos quadros. As informações destacadas, paralelas às actividades propostas, foram analisadas em linhas independentes, exceptuando aquelas cuja leitura era imprescindível à realização de uma dada actividade e como tal nela integradas.

Quando no mesmo questionário ou na mesma actividade se indicava explicitamente a resolução de algumas perguntas/propostas por escrito e outras oralmente, utilizámos, na *língua-meio*, a dicotomia escrita / oralidade, ou *vice-versa*. Na *língua* como *objecto*, foram indicadas a escrita e/ou a oralidade sempre que havia indicações claras sobre o

uso desses domínios nos manuais. Por último, e no que concerne à *língua* como *meio* de transmissão e aquisição, se as actividades recomendavam a consulta ou leitura do caderno do aluno, de dicionários e de enciclopédias, só a título de exemplo, nós classificámo-las como actividades de leitura; porém, se sugeriam a realização dos exercícios presentes no caderno do aluno, analisámos neste todas as questões, adoptando a classificação seguida no texto nuclear, e as conclusões obtidas foram integradas nas actividades onde essa proposta era feita .

A análise detalhada de cada manual aparece no CD-Rom que anexámos a esta dissertação.

6. RESULTADOS

Uma vez descrita a metodologia seguida na análise efectuada, observemos os resultados obtidos. Em primeiro lugar, os relativos à frequência com que os diferentes domínios verbais são instituídos como objecto da actividade proposta e os correspondentes à frequência com que os diferentes domínios da interacção verbal estão implicados como meio da sua concretização, em três manuais de sétimo ano de escolaridade e nos manuais da primeira série.

Quadro n.º 1 – Frequência de actividades de leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito em três manuais de 7.º ano de escolaridade

<i>Língua-Objecto</i>			
Manuais:			
Domínios:	A (7)	B (7/S.2)	C (7/S.1)
Leitura	171	149	158
Escrita	68	61	67
Oralidade:			
Ouvir	17	2	1
Falar	12	5	3
Ouvir/ Falar	15	16	3
Falar (diálogo)	7	9	4
Conhecimento Explícito	24	46	63

Quadro n.º 2 – Frequência de actividades de leitura, escrita e oralidade em três manuais de 7.º ano de escolaridade

<i>Língua-Meio</i>			
Manuais:			
Domínios:	A (7)	B (7/S.2)	C (7/S.1)
Leitura	181	119	148
Escrita	111	129	131
Oralidade	55	26	14
Actividades enunciadas com o verbo <i>dizer</i>	26	3	2

Assim, nos **Manuais A (7)**, **B (7/S.2)** e **C (7/S.1)**, os resultados são os seguintes: no **Manual A (7)**, na perspectiva de *língua-objecto*, assistimos à preferência por actividades cujo objecto de ensino-aprendizagem é o domínio da leitura, depois o da escrita, seguido pelo da oralidade, finalizando com o conhecimento explícito. O domínio da oralidade aparece aqui sempre em terceiro lugar, ordem que se mantém quando classificamos as actividades referentes à escrita de diálogos também como actividades do domínio do oral, por entendermos que indirectamente a oralidade, *o falar*, está aí presente. Enquanto *língua-meio* e no mesmo manual, verificamos a predominância da leitura, seguida da escrita e, por fim, da oralidade. Se considerarmos as actividades formuladas com o verbo *dizer* como actividades que implicam o recurso à oralidade, a ordem mantém-se.

No **Manual B (7/S.2)**, observamos na *língua-objecto* uma maior frequência da leitura, seguida da escrita; a oralidade surge em último lugar, antecedida pelo conhecimento explícito. O mesmo não acontece na *língua-meio* onde a escrita prevalece relativamente à leitura e só depois vem a oralidade. Os resultados referentes à *língua-objecto* repetem-se no **Manual C (7/S.1)**, divergindo, no entanto, os que dizem respeito à *língua-meio*, pois aqui predomina a leitura, seguida da escrita e, por fim, a oralidade.

Quadro n.º 3 – Frequência de actividades de leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito nos manuais da série 1

<i>Língua-Objecto</i>			
Manuais:			
Domínios:	C (7/S.1)	F (8/S.1)	J (9/S.1)
Leitura	158	171	142
Escrita	67	60	23
Oralidade:.			
Ouvir	1	9	7
Falar	3	3	1
Ouvir/ Falar	3	12	1
Falar (diálogo)	4	3	2
Conhecimento Explícito	63	52	39

Quadro n.º 4 – Frequência de actividades de leitura, escrita e oralidade nos manuais da série 1

<i>Língua-Meio</i>			
Manuais:			
Domínios:	C (7/S.1)	F (8/S.1)	J (9/S.1)
Leitura	148	165	148
Escrita	131	124	75
Oralidade	14	29	12
Actividades enunciadas com o verbo <i>dizer</i>	2	2	0

Comparando, agora, os **Manuais C (7/S.1)**, **F (8/S.1)** e **J (9/S.1)**, em relação à *língua-objecto*, podemos concluir que a oralidade continua a ser proposta de forma pouco significativa quando comparada com a frequência dos outros domínios.

Deste modo, temos nos **Manuais C (7/S.1)** e **F (8/S.1)**, em primeiro lugar, a leitura; em segundo, a escrita; em terceiro, o conhecimento explícito; e, em quarto lugar, a oralidade. No **Manual J (9/S.1)**, apenas diferem os segundo e terceiro lugares, porque ocupados pelo conhecimento explícito e pela escrita, respectivamente. De salientar, contudo, que em todos eles se destaca a leitura, uma vez que os domínios da escrita e do conhecimento explícito são menos visados e quando o são, apresentam quase a mesma frequência entre eles. A oralidade, pelo contrário, surge poucas vezes como objecto do próprio ensino, distanciando-se dos outros domínios; e quando comparada nos três manuais, concluimos que, apesar de tudo, é mais sugerida no **Manual F (8/S.1)** do que nos outros dois

Na perspectiva de *língua-meio*, todos privilegiam a leitura, a seguir a escrita e só depois a oralidade. Os resultados evidenciam ainda, nos três anos de escolaridade, o recurso muito menos frequente à oralidade, relativamente aos outros domínios, semelhante ao que acontece na *língua-objecto*.

Em suma, a leitura é o domínio por excelência, quer da *língua-objecto*, quer da *língua-meio*, seguida pelo da escrita. O domínio do conhecimento explícito aparece imediatamente a seguir aos dois domínios anteriores, enquanto *objecto* de estudo, embora esteja presente de forma implícita no estudo dos restantes domínios. A oralidade é, sem dúvida, o domínio menos privilegiado na maioria dos manuais, na perspectiva de *língua-meio*; facto também verificável quando lhe associamos as questões cujo predicado é constituído pelo verbo *dizer*. No que concerne à *língua-objecto*, as conclusões são idênticas, salvo no **Manual A (7)**, onde o conhecimento explícito é o domínio menos sugerido.

Quando observamos apenas o domínio da oralidade como *objecto* da aula de língua, nos diferentes manuais, podemos inferir que ele é mais visado nos **Manuais A (7)**, **B (7/S.2)** e **F (8/S.1)**, por oposição aos **Manuais C (7/S.1)** e **J (9/S.1)**, ou seja, mais em dois manuais de sétimo ano e num de oitavo de editoras diferenciadas, e menos num manual de sétimo e noutra de nono ano da mesma editora. Assim sendo, não há qualquer ligação entre a importância atribuída à oralidade nos mesmos anos de escolaridade e entre anos diferenciados, pertençam os manuais a editoras diferentes ou às mesmas editoras.

Por fim, em relação às actividades apresentadas como sendo do domínio do oral e àquelas em que o oral é veículo de transmissão de outros domínios, constatamos que estas últimas são superiores, menos no **Manual A (7)**, apesar da diferença não ser muito significativa, na nossa opinião.

Passemos, de seguida, aos resultados em que o domínio do oral é *objecto* do ensino-aprendizagem, identificando os subdomínios de incidência (ouvir; falar; e ouvir/falar); primeiro, no conjunto dos doze manuais que compunham o *corpus*, quatro por ano de

escolaridade, e, depois, no que se refere às duas séries analisadas. Fora desta análise ficaram as actividades predominantemente de escrita, ainda que a oralidade pudesse ser indirectamente trabalhada (escrita de diálogos, por exemplo), uma vez que nos interessa agora apenas as do domínio exclusivo do oral. Apesar disso, estas actividades foram contempladas na fase de recolha de dados.

Quadro n.º 5 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais de 7.º ano de escolaridade

<i>Língua-Objecto</i>					
Oralidade:	Manuais:	A (7)	B (7/S.2)	C (7/S.1)	D (7)
	Ouvir	17	2	1	2
	Falar	12	5	3	8
	Ouvir/Falar	15	16	3	7

Deste modo, nos quatro manuais observados de sétimo ano de escolaridade, os resultados divergem. Atendendo às actividades que incidem no subdomínio *ouvir*, verificamos que estas são frequentemente propostas no **Manual A (7)** como *objecto* da aula de Língua Portuguesa e pouquíssimas vezes nos **Manuais B (7/S.2), C (7/S.1) e D (7)**; o mesmo se deduz relativamente ao *falar*, apesar de este ser mais visado do que o *ouvir* nos **Manuais B (7/S.2), C (7/S.1) e D (7)**. Quanto ao *ouvir/falar*, os **Manuais A (7) e B (7/S.2)** apresentam mais actividades, seguidos pelo **Manual D (7)** e, por fim, o **Manual C (7/S.1)**.

Por conseguinte, no **Manual A (7)** predominam as sugestões relativas ao *ouvir*; no **Manual B (7/S.2)** as referentes ao *ouvir/falar*; no **Manual C (7/S.1)** as que se integram tanto no *falar* como no *ouvir/falar*; e no **Manual D (7)** as pertencentes ao *falar*.

As actividades sugeridas para o sétimo ano de escolaridade ao nível da compreensão oral são, sobretudo, a audição de textos gravados em áudio como ponto de partida para a

resolução de questionários [Manuais A (7), C (7/S.1) e D (7)], para posterior passagem à escrita, para anotações diversas, para análise comparativa, para detecção de variedades geográficas da língua portuguesa ou como suporte de uma leitura expressiva [Manual A (7)]; ao nível da expressão oral, temos a exposição oral [Manual A (7)], a apresentação de pontos de vista [Manual D (7)], o relato e o reconto orais [Manuais A (7), B (7/S.2), C (7/S.1) e D (7)], o simular de situações onde se utilize um discurso argumentativo e persuasivo [Manual C (7/S.1)], o *brain-storming* e a declamação de poemas [Manual A (7)]; ao nível da compreensão e expressão orais, em simultâneo, o debate (todos os manuais), a dramatização [Manuais A (7), B (7/S.2) e D (7)], a entrevista [Manuais A (7), B (7/S.2) e C (7/S.1)], a troca de impressões orientada [Manual A (7)], o diálogo [Manuais B (7/S.2) e C (7/S.1)] e a discussão em painel [Manual D (7)].

Quadro n.º 6 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais de 8.º ano de escolaridade

<i>Língua-Objecto</i>				
Manuais:	E (8/S.2)	F (8/S.1)	G (8)	H (8)
Oralidade:				
Ouvir	0	9	1	1
Falar	6	3	4	2
Ouvir/Falar	12	12	8	11

Nos **Manuais E (8/S.2), F (8/S.1), G (8) e H (8)**, concluímos que o *ouvir/falar* é o subdomínio privilegiado, seguido pelo *falar* e depois o *ouvir*, à excepção do **Manual F (8/S.1)**, onde o subdomínio *ouvir* ultrapassa o do *falar*. Quanto ao *ouvir* apenas, não há qualquer proposta no **Manual E (8/S.2)**. De salientar também neste último manual e nos **Manuais F (8/S.1) e H (8)** o predomínio de actividades de *ouvir/falar*, quando comparadas com as do **Manual G (8)**, e em todos uma diferença evidente entre essas actividades e as que contemplam somente o *falar*.

Em consonância com os resultados obtidos, as actividades de compreensão/expressão orais predominantes são o debate e a dramatização (todos os manuais) e a entrevista [Manuais E (8/S.2), F (8/S.1) e G (8)]; as de expressão oral são o reconto oral [Manuais E (8/S.2), F (8/S.1) e G (8)], a exposição oral de diferentes pontos de vista, devidamente justificados (todos os manuais) e, por vezes, o relatar de experiências [Manual E (8/S.2)] e o simular de situações onde se privilegie o uso de um discurso argumentativo [Manual F (8/S.1)]; finalmente, as actividades de compreensão oral mais frequentes são a audição de textos gravados em áudio para posterior resolução de questionários, para realização de tarefas do domínio da escrita e registo de apontamentos [Manual F (8/S.1)], para analisar comparativamente com outros textos [Manual G (8)] e para decifração de um animal [Manual H (8)].

Comparativamente com os manuais analisados do sétimo ano de escolaridade, há nos de oitavo uma maior convergência na preferência por actividades integradas no *ouvir/falar*, seguidas das actividades exclusivas do *falar* e, notoriamente, uma desvalorização das referentes somente ao *ouvir*.

Quadro n.º 7 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais de 9.º ano de escolaridade

<i>Língua-Objecto</i>				
Manuais:				
Oralidade:	I (9/S.2)	J (9/S.1)	K (9)	L (9)
Ouvir	1	7	0	4
Falar	4	1	1	5
Ouvir/Falar	20	1	9	14

Em relação ao nono ano de escolaridade, destacam-se nos **Manuais I (9/S.2), K (9) e L (9)** as actividades pertencentes ao *ouvir/falar*, seguidas das referentes ao *falar*. A diferença de propostas existente entre o *ouvir/falar* e o *falar* é evidente, sendo as primeiras mais frequentes nos três manuais referidos e mais visadas nos **Manuais I (9/S.2) e L (9)** do que no **Manual K (9)**. Também as relativas ao *falar* surgem em maior número nos **Manuais I (9/S.2) e L (9)**. No **Manual J (9/S.1)**, as actividades do subdomínio *ouvir* prevalecem sobre as do *falar* e as do *ouvir/falar*. Tanto neste manual como no **Manual K (9)**, as actividades do domínio do oral são significativamente menos sugeridas quando comparadas com as dos **Manuais I (9/S.2) e L (9)**.

Assim, são frequentes as actividades de compreensão/expressão orais como o debate (todos os manuais), a mesa-redonda [**Manual L (9)**], a dramatização e a entrevista [**Manuais I (9/S.2), K (9) e L (9)**]; depois as de expressão oral como o relato e o relato orais [**Manuais I (9/S.2) e L (9)**], o resumo oral [**Manual L (9)**] e a narração oral, assumindo diferentes pontos de vista [**Manual I (9/S.2)**]; e, por último, as de compreensão oral como a audição de gravações para posterior resolução de questionários e/ou preenchimento de quadros [**Manuais I (9/S.2) e J (9/S.1)**], como auxílio à compreensão de determinados textos [**Manual L (9)**] e para anotações várias [**Manual J (9/S.1)**].

Resumindo, há uma maior convergência de resultados no que diz respeito aos diversos subdomínios da oralidade nos manuais de oitavo e nono anos, isto é, predomínio do *ouvir/falar* sobre os restantes. Nos de sétimo ano de escolaridade, os vários subdomínios vão sendo valorizados diferentemente de manual para manual.

Quadro n.º 8 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais da série 1

<i>Língua-Objecto</i>			
Manuais: Oralidade:	C (7/S.1)	F (8/S.1)	J (9/S.1)
Ouvir	1	9	7
Falar	3	3	1
Ouvir/Falar	3	12	1

Relativamente à primeira série analisada, podemos verificar que os resultados diferem de manual para manual. Deste modo, observamos no **Manual C (7/S.1)** a preferência, em simultâneo, por actividades incidentes nos subdomínios *falar* e *ouvir/falar*, sendo, no entanto, pouco significativa a diferença entre a frequência de actividades propostas no âmbito desses subdomínios e a frequência das sugeridas no subdomínio *ouvir*.

No **Manual F (8/S.1)**, são mais numerosas as actividades do subdomínio *ouvir/falar*, seguidas pelas do subdomínio *ouvir* e, por fim, as do *falar*. Curiosamente, no **Manual J (9/S.1)**, são mais frequentes as actividades relativas ao *ouvir* e menos as correspondentes ao *falar* e ao *ouvir/falar*, que possuem o mesmo número de actividades.

Assim sendo, o **Manual C (7/S.1)** privilegia as actividades pertencentes aos subdomínios *falar* e *ouvir/falar*; o **Manual F (8/S.1)** as do *ouvir/falar*; e o **Manual J (9/S.1)** as do *ouvir*.

Como actividades de compreensão oral temos a audição de textos gravados em áudio para posterior resolução de questionários (todos os manuais); para tirar conclusões sobre a leitura dramatizada e para anotações diversas [**Manuais F (8/S.1)** e **J (9/S.1)**]; para

detecção de diversos aspectos ou para posterior trabalho de escrita [**Manual F (8/S.1)**]; e para a resolução de sopa de letras [**Manual J (9/S.1)**].

Na expressão oral, são sugeridas actividades que implicam o improvisar situações do quotidiano ou imaginadas e também a pronúncia correcta de determinadas palavras [**Manual C (7/S.1)**]; a exposição oral [**Manual F (8/S.1)**]; a apresentação oral de alguém [**Manual J (9/S.1)**]; o reconto e o relato orais [**Manual F (8/S.1)**].

As actividades propostas de compreensão/expressão orais são, fundamentalmente, o debate (todos os manuais); a entrevista [**Manuais C (7/S.1)** e **F (8/S.1)**]; o diálogo [**Manual C (7/S.1)**]; e a dramatização [**Manual F (8/S.1)**].

Quadro n.º 9 – Frequência de actividades referentes aos subdomínios da oralidade nos manuais da série 2

<i>Língua-Objecto</i>			
Manuais:			
Oralidade:	B (7/S.2)	E (8/S.2)	I (9/S.2)
Ouvir	2	0	1
Falar	5	6	4
Ouvir/Falar	16	12	20

No que diz respeito à segunda série observada, os resultados são mais convergentes, uma vez evidenciada a preferência pelas actividades incidentes no subdomínio *ouvir/falar*, seguidas pelas do *falar* e, em último lugar, as referentes ao *ouvir*, subdomínio, aliás, não visado no **Manual E (8/S.2)**. Ordem esta verificável em todos os manuais, independentemente do ano a que pertencem.

De acordo com estes resultados, são preferidas, na compreensão/expressão orais, as actividades como a dramatização, o debate, a entrevista (todos os manuais) e o diálogo [**Manual B (7/S.2)**]; seguidas pelas actividades de expressão oral como o relato e reconto orais (todos os manuais), a exposição oral [**Manual E (8/S.2)**], a definição ou apresentação de alguém ou alguma coisa [**Manual B (7/S.2)**]; e, finalmente, pelas actividades de compreensão oral como a audição de textos gravados em áudio para posterior preenchimento de quadros [**Manuais B (7/S.2) e I (9/S.2)**] e gravação de depoimentos [**Manual B (7/S.2)**].

Apesar das diferenças detectadas nas duas séries analisadas, podemos concluir que o subdomínio *ouvir/falar* continua a ser o mais visado pelas actividades propostas; seguido pelo *falar*, cuja frequência de actividades a ele pertencentes é mais reduzida quando comparada com as do subdomínio anteriormente referido, e mais valorizado na segunda série do que na primeira, que o pretere em favor de actividades incidentes no subdomínio *ouvir*, nos manuais de oitavo e nono anos.

Enquanto a primeira série apresenta resultados diferenciados de manual para manual, ou seja, de ano para ano; a segunda é mais consensual, pois assistimos a um crescendo da frequência de actividades do subdomínio do *ouvir* até ao do *ouvir/falar*, em todos os manuais, não havendo qualquer diferença pelo facto de os manuais pertencerem a anos diversos do terceiro ciclo.

Globalmente, podemos deduzir que o subdomínio realçado, no terceiro ciclo, é o do *ouvir/falar*, cuja frequência de actividades propostas é mais significativa quando comparadas com a frequência de actividades previstas nos restantes subdomínios, provavelmente mais evidenciados nos manuais do segundo ciclo do ensino básico.

Por último, os resultados correspondentes ao domínio do oral segundo a natureza da tarefa, em seis manuais, dois por cada ano de escolaridade, de editoras diferentes e nos manuais das duas séries observadas.

Quadro n.º 10 – Número de ocorrências de actividades de expressão verbal em interacção em seis manuais de editoras diferentes

Manuais:						
Actividades:	A (7)	D (7)	G (8)	H (8)	K (9)	L (9)
Relato oral	1	2	0	0	0	1
Reconto oral	3	2	2	0	0	2
Expor e fundamentar opiniões	1	4	2	1	0	0
Estabelecer relações	0	0	0	0	1	0
Dramatização	2	3	1	1	1	5
Resumo oral	0	0	0	1	0	1

Do estudo efectuado acerca das actividades de expressão verbal em interacção, chegamos às seguintes conclusões: a dramatização é a actividade que ocorre com maior frequência (em todos os manuais); a seguir o reconto oral [em todos os manuais, excepto nos **Manuais H (8)** e **K (9)**]; logo depois o expor e fundamentar opiniões (em todos os manuais, excepto nos dois de nono) e com menor número de ocorrências, comparativamente às actividades já referenciadas, o relato oral [**Manuais A (7)**, **D (7)** e **L (9)**], o resumo oral [**Manuais H (8)** e **L (9)**] e o estabelecer relações [**Manual K (9)**].

Quadro n.º 11 – Número de ocorrência de actividades de comunicação oral regulada por técnicas em seis manuais de editoras diferentes

Manuais:						
Actividades:	A (7)	D (7)	G (8)	H (8)	K (9)	L (9)
Debate	2	1	3	10	7	5
Entrevista	1	0	1	0	1	1
Troca de impressões orientada	4	0	0	0	0	0
Discussão em painel	0	1	0	0	0	0
Brain-storming	1	0	0	0	0	0
Jogo dramático	0	0	1	0	0	0
Mesa-redonda	0	0	0	0	0	2

No tocante à comunicação oral regulada por técnicas, verificamos uma enorme preferência pelo debate (em todos os manuais); seguidamente, temos a entrevista e a troca de impressões orientada com igual número de ocorrências [**Manuais A (7), G (8), K (9), L (9) e Manual A (7)**, respectivamente]; depois a mesa-redonda [**Manual L (9)**]; e, por último, a discussão em painel, o *brain-storming* e o jogo dramático, também em igual número de ocorrências [**Manual D (7), Manual A (7) e Manual G (8)**, respectivamente].

De salientar, então, o elevado número de ocorrências da dramatização, na expressão verbal em interacção; e, sobretudo, do debate, na comunicação oral regulada por técnicas. Facto corroborado pela sua proposta em todos os manuais analisados, o que já não é observável relativamente às outras actividades. Ainda assim, a dramatização é

mais sugerida num manual de nono [**Manual L (9)**] e nos dois manuais de sétimo [**Manuais A (7) e D (7)**]; e o debate mais proposto num manual de oitavo [**Manual H (8)**] e nos dois de nono [**Manuais K (9) e L (9)**].

Comparando o número de actividades relativas à expressão verbal em interacção com o número das relativas à comunicação oral regulada por técnicas, concluímos que ele é mais elevado nesta última. Verificamos ainda um maior número de actividades de expressão verbal em interacção no **Manual D (7)**, sendo o número das de comunicação oral regulada por técnicas mais elevado no **Manual H (8)**.

Quanto à diversidade das actividades sugeridas de expressão verbal em interacção, esta é mais visível nos **Manuais A (7), D (7) e L (9)**; na comunicação oral regulada por técnicas, é mais evidente no **Manual A (7)**. De realçar, neste último conteúdo, a inclusão da troca de impressões orientada, da discussão em painel e do *brain-storming* no sétimo ano; do jogo dramático no oitavo; e da mesa-redonda no nono.

Podemos também constatar que as actividades de expressão verbal em interacção e as de comunicação oral regulada por técnicas estão em consonância com os processos de operacionalização propostos pelo programa de Língua Portuguesa, para os diferentes anos de escolaridade. A discussão em painel não é sugerida pelo programa em nenhum ano de escolaridade.

**Quadro n.º 12 – Número de ocorrência de actividades de expressão verbal
em interacção nos manuais das séries 1 e 2**

Manuais:						
Actividades:	C (7/S.1)	F (8/S.1)	J (9/S.1)	B (7/S.2)	E (8/S.2)	I (9/S.2)
Relato oral	0	1	0	1	1	3
Reconto oral	0	2	0	1	2	1
Expor e fundamentar opiniões	0	2	0	0	3	0
Diálogo	1	0	0	2	0	0
Dramatização	0	4	0	7	8	0
Improvisar situações do quotidiano ou imaginadas	2	0	0	0	0	0

No tocante a este conteúdo, destaca-se a dramatização [**Manuais F (8/S.1), B (7/S.2) e E (8/S.2)**] e, em menor número e por ordem decrescente, as restantes actividades que passamos a enumerar: o relato e o reconto orais [**Manuais F (8/S.1), B (7/S.2), E (8/S.2) e I (9/S.2)**]; o expor e fundamentar opiniões [**Manuais F (8/S.1) e E (8/S.2)**]; o diálogo [**Manuais C (7/S.1) e B (7/S.2)**]; e a improvisação de situações do quotidiano ou improvisadas [**Manual C (7/S.1)**]

**Quadro n.º 13 – Número de ocorrência de actividades de comunicação oral
regulada por técnicas nos manuais das séries 1 e 2**

Manuais:						
Actividades:	C (7/S.1)	F (8/S.1)	J (9/S.1)	B (7/S.2)	E (8/S.2)	I (9/S.2)
Debate	1	8	1	4	2	8
Entrevista	1	1	0	2	2	2

Na comunicação oral regulada por técnicas, é o debate a actividade sugerida por excelência (em todos os manuais), seguida pela entrevista [em todos os manuais, exceptuando o **Manual J (9/S.1)**].

Também neste dois últimos quadros, curiosamente, a dramatização e o debate surgem como actividades que ocorrem o maior número de vezes: a primeira mais no **Manual E (8/S.2)** e a segunda nos **Manuais F (8/S.1)** e **E (8/S.2)**, sempre com o mesmo número de ocorrências.

Em geral, é mais elevado o número de ocorrências de actividades de expressão verbal em interacção do que o das actividades de comunicação oral regulada por técnicas; e mais diversificadas as actividades de expressão verbal em interacção nos **Manuais F (8/S.1)**, **B (7/S.2)** e **E (8/S.2)**, observando-se ainda neste último manual o maior número de actividades, enquanto as de comunicação oral regulada por técnicas são muito pouco diversificadas, pois apenas duas actividades são sugeridas, actividades que aparecem em maior número no **Manual I (9/S.2)**, seguido pelo **Manual F (8/S.1)**.

De destacar que nenhuma actividade de interacção verbal regulada por técnicas existe no **Manual J (9/S.1)** e que a actividade relativa ao improvisar situações do quotidiano

ou imaginadas só aparece no manual de sétimo ano da primeira série (**Manual C (7/S.1)**).

Se compararmos as duas séries no respeitante às actividades de expressão verbal em interacção, é-nos dado observar que as mesmas são mais frequentes na série dois do que na série um. No entanto, mais numerosas nos manuais de oitavo, pertencentes às duas séries; e mais diversificadas também nos manuais de oitavo, ao que se acrescenta o **Manual B (7/S.2)** da segunda série.

Na comunicação oral regulada por técnicas, as diferenças já não são tão notórias, na medida em que só aparecem duas actividades; a diversidade está, portanto, comprometida nas duas séries sem excepção. Contudo, e à semelhança do que acontece na expressão verbal em interacção, as actividades ocorrem em maior número na segunda série, em concreto no **Manual I (9/S.2)**. Apesar disso, na primeira série, as actividades continuam a ser mais frequentes no **Manual F (8/S.1)**.

Apresentando estes últimos resultados de outra forma, concluímos que nos três primeiros manuais as actividades de expressão verbal em interacção indicadas variam consoante o ano a que pertence o manual. O mesmo não se verifica em relação à comunicação oral regulada por técnicas, pois é notória a repetição de certas actividades, independentemente do ano a que dizem respeito os manuais. Nos últimos três manuais, há mais actividades comuns, seja na expressão verbal em interacção, seja na comunicação oral regulada por técnicas, em todos os anos de escolaridade.

As actividades presentes nestes seis manuais estão contempladas no programa de Língua Portuguesa, em todos os anos de escolaridade, não havendo nenhuma proposta correspondente apenas a um ano específico, de acordo com a leitura que fizemos desse mesmo programa.

Entre os seis primeiros manuais, pertencentes a títulos e editoras diferenciadas, e os seis últimos relativos a duas séries de duas editoras, constatamos o seguinte: a observância das mesmas actividades de expressão verbal em interacção, excepto o estabelecer de

relações e o resumo oral, nos seis primeiros manuais, e o diálogo e o improvisar de situações do quotidiano ou imaginadas, nos seis últimos; a pouca variedade de actividades de comunicação oral regulada por técnicas, nos seis manuais correspondentes às duas séries, quando comparadas com a diversidade das actividades propostas nos seis primeiros manuais; e um maior número de ocorrência de actividades ligadas à comunicação oral regulada por técnicas, nos primeiros manuais, contrariamente ao que acontece nos últimos seis manuais, onde o predomínio de actividades referentes à expressão verbal em interacção é mais evidente.

Apesar da evolução preconizada pelas diferentes actividades ao longo do terceiro ciclo não ser muito significativa, ela é, curiosamente, mais visível nos manuais pertencentes a editoras diferentes. De facto, o mais comum é depararmos com um conjunto de actividades que são constantemente repetidas em cada ano de escolaridade, pertença o manual a editoras diversas ou à mesma editora.

Sintetizando, a oralidade constitui o domínio menos privilegiado em todos os manuais; as actividades propostas pelo programa ao nível da expressão verbal em interacção e da comunicação oral regulada por técnicas, embora aqui enquadradas, são-no em número muito reduzido e em algumas delas não se chegam a registar qualquer ocorrência em determinados manuais; e se considerarmos o conjunto dos manuais, não podemos concluir sequer que haja qualquer princípio que determine a opção por esta ou aquela actividade, quer quando é perspectivada na globalidade dos manuais analisados, quer na perspectiva das séries.

7. CONCLUSÕES

Apesar de algumas diferenças verificadas nos diversos manuais escolares analisados, estes continuam a ser, fundamentalmente, manuais de leitura, de escrita e de conhecimento explícito, constituindo-se por «um leque de funções que o desenham como texto “totalizante”», pois “é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português” (Castro, 1999 – sublinhado do autor). E nesta, a oralidade continua a ocupar um lugar subalterno, contrariamente ao previsto no programa e/ou documentos referentes à disciplina de Língua Portuguesa.

Na verdade, o manual escolar prevalece como eixo configurador das práticas pedagógicas e como tal não será difícil de perceber o que realmente acontece na sala de aula, pois embora haja uma consciência crescente da necessidade de desenvolver as capacidades expressivas e compreensivas dos alunos, nem sempre os conteúdos, os métodos de ensino, as estratégias utilizadas e os critérios de avaliação estão em consonância com esse objectivo, particularmente no que se refere ao domínio da oralidade (ouvir/falar).

Na origem deste facto, parece-nos estar a complexidade que a abordagem do domínio da oralidade apresenta em contexto pedagógico, comparativamente com a dos outros domínios. Complexidade esta inerente às características do modo oral, pois *verba volant, scripta manent*. Por outras palavras, o modo oral concretiza-se num determinado contexto espaço-temporal, na presença dos interlocutores com estatutos diferenciados que interagem na construção do discurso, recorrendo a elementos extra e paralinguísticos. Como discurso presencial são frequentes as anáforas, os deícticos, as elipses, as holofrases e os implícitos discursivos, aspectos decorrentes de uma menor possibilidade de planificação.

Em consequência, aumenta a dificuldade apreciativa e mesmo avaliativa da oralidade, aspecto, em nosso entender, conducente à pouca atenção dirigida a este domínio pelos

docentes, que não possuem preparação adequada para lidar com as questões da oralidade, e quando o fazem, apoiam-se na improvisação ou simplesmente ignoram-nas. Deste modo, nos revemos nas palavras de Lomas (1999a) quando afirma relativamente à realidade espanhola o seguinte:

“Por una parte, en la mayoría de las facultades de filología, encargadas hoy por hoy de la formación inicial de quienes enseñan (o aspiran a enseñar) lengua y literatura en la educación secundaria, siguen aún dominando aquellas ciencias del lenguaje que excluyen de su ámbito de estudio y de reflexión el uso lingüístico y comunicativo de las personas. De ahí que con frecuencia casi nada se enseñe en tales facultades sobre el modo en que tienen lugar los intercambios lingüísticos y comunicativos, sobre la forma en que los hablantes cooperan en la construcción del significado, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos del hablar, del escuchar, del escribir y del leer o sobre los factores culturales que en nuestras sociedades condicionan la producción y la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos.” (pp. 42-43).

Além disso, o peso da tradição associado a uma visão da oralidade mais como *meio* de transmissão do que *objecto* do próprio ensino-aprendizagem condiciona toda uma prática pedagógica hoje considerada deficitária em termos sociais. Tradição esta visível na formação inicial dos professores que privilegia, sobretudo, o estudo fonológico, morfosintático e semântico da língua, assim como o conhecimento dos autores, obras e épocas do nosso património literário que, apesar de o considerarmos importantíssimo, se revela hoje insuficiente para levar a cabo o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos professores, de forma a poderem servir de modelos e a actuarem eficazmente na aquisição e desenvolvimento da mesma por parte dos alunos, superando-se, assim, uma lacuna primordial às novas exigências da sociedade.

Na verdade,

“[...] en lo que se refiere a la lengua oral, en la escuela no se ejercitan estrategias específicas de enseñanza; no se elabora ningún proyecto colectivo de enseñanza de las habilidades orales; los profesores presuponen el conocimiento y las capacidades de uso del lenguaje oral por parte de los alumnos en el momento de su incorporación al sistema educativo (en los distintos niveles de escolarización), excepto, llegado el momento de la evaluación final, en los casos en que se ven obligados a renunciar a esta convicción.” (Lugarini, citado por Lomas, 1999a: 295).

É urgente, então, uma outra abordagem didáctica conducente ao desenvolvimento das habilidades orais dos alunos e para tal os docentes devem partir dos conhecimentos linguísticos e das habilidades discursivas que os alunos apresentam e conduzi-los progressivamente a formas mais complexas e ritualizadas do modo oral. As estratégias a usar devem potenciar o desenrolar das diferentes actividades orais em contextos comunicativos diversificados, de forma a possibilitar a aquisição de uma efectiva competência comunicativa oral. Pensamos ser esta uma das vias para (re)valorizar a comunicação oral e assim contrariar a constatação feita por Helena Calsamiglia quando afirma que

“[...] el uso oral queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. La institución escolar recoge esta valoración, reproduciendo actitudes y creencias sociales que llevan a extender la noción de que la lengua oral es variada y poco fiable mientras que la lengua escrita canaliza la vida social y cultural y proporciona solidez y definición a la propia lengua. En consecuencia, no sólo se obtiene que el modelo de la lengua escrita es el que usan los profesores como punto de referencia para sus juicios críticos con respecto a la capacidad verbal de sus alumnos, sino que, en último término, la institución escolar distribuye a los ciudadanos de forma estratificada según su dominio de la lengua escrita, ya que, en la práctica, es el medio lingüístico que se exige para dar cuenta de los conocimientos adquiridos.” (citada por Lomas, 1999a: 269).

Nesta (re)valorização da comunicação oral é fundamental a mudança da concepção da aula de Língua Portuguesa, observável nos manuais escolares, onde a oralidade já começa a ter lugar. Contudo, a opção por actividades referentes, essencialmente, à dimensão do *ouvir/falar*, sem que haja um desenvolvimento e aperfeiçoamento progressivos em cada um dos subdomínios separadamente, em cada ano de escolaridade do terceiro ciclo e de ano para ano, poderá, na nossa opinião, dificultar o sucesso da abordagem das actividades que implicam o *ouvir/falar* em simultâneo, em contexto de sala de aula.

A preferência por certas actividades, seja da expressão verbal em interacção, seja da comunicação oral regulada por técnicas, talvez ocorra porque mais objectivas uma vez sujeitas a instruções explícitas, e mais perceptíveis de trabalhar como objecto do processo de ensino-aprendizagem. As actividades ligadas à expressão verbal em interacção surgem, muitas vezes, no decorrer do desenvolvimento de outros domínios

da língua e como tal dificilmente encaradas como tema da sala de aula, mas sim como meio de transmissão privilegiado por permitir que essa mesma aula aconteça.

Por conseguinte, não observamos uma evolução muito significativa que pudesse ser possibilitada pelas actividades propostas para os diferentes anos do terceiro ciclo, pois a repetição das mesmas foi uma constante, sem que assistíssemos a um crescendo de dificuldade e complexidade. Provavelmente, essa evolução será mais evidente na passagem do segundo para o terceiro ciclo, mas para isso impunha-se a análise dos manuais de quinto e sexto anos de escolaridade, objectivo não visado pelo nosso estudo.

Do que nos foi dado observar, as diferenças não se verificaram em termos de conteúdos a estudar dentro do domínio da oralidade, pois a expressão verbal em interacção e a comunicação oral regulada por técnicas são, de facto, os conteúdos essenciais que abrangem todas as dimensões do modo oral, mas em relação aos processos de operacionalização sugeridos pelo programa para os três anos do terceiro ciclo.

Na nossa opinião, o trabalhar este domínio dependerá muito do professor, da sua concepção de aula de Língua Portuguesa e da sua capacidade para desenvolver actividades a ele pertencentes e para acompanhá-las de forma eficaz.

Parece-nos, então, inevitável que ocorra uma mudança na formação inicial e contínua dos professores de Língua Portuguesa, de forma a prepará-los e a consciencializá-los para a importância da abordagem deste conteúdo. Fundamental nos parece também a formação na área dos manuais escolares, de forma a permitir uma adopção mais consciente e coerente com os objectivos educacionais em voga para a disciplina de Língua Portuguesa, no terceiro ciclo do ensino básico.

Para finalizar, retenhamos as palavras de Tormenta pela actualidade de que se revestem (1996):

«A actividade do professor está sujeita a uma série de práticas concorrentes, as quais se situam quase sempre fora do sistema escolar propriamente dito: a concepção dos objectivos gerais de ensino, a idealização dos programas escolares, os fabricantes de materiais

didáticos, as editoras de manuais escolares. Desta forma, a política educativa impõe práticas com as quais o professor estabelece uma relação – em termos funcionais e/ou organizacionais – mais ou menos subserviente, possivelmente numa relação proporcional à sua capacidade reivindicativa, a qual, por sua vez não deixará de estar directamente ligada à sua “experiência”, enquanto reflectora de saberes adquiridos, enquanto espelho da sua própria formação.» (p. 64).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V. (1977). *Competência linguística e competência literária*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AGUIAR E SILVA, V. (1988). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AMOR, E. (1997). *Didáctica do português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- AZEVEDO, F. J. F. de (1999). “Língua materna, mestria linguística e manuais escolares”. In R. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M^a. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U. Minho, pp. 89-94.
- BACHMANN, C. *et al.* (1991). *Langage et communications sociales*. Paris: Les Éditions Didier.
- BARBEIRO, L. (1999). “Funcionamento da língua – As dimensões activadas a partir dos manuais escolares.” In R. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M^a. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U. Minho, pp. 95-110.
- BAYLON, C. & MIGNOT, X. (1999). *La communication*. Tours: Nathan.
- BELLENGER, L. (1979). *L' expression orale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BENTO, M.^a C. R. L. (1999). “Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna.” In R. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M^a. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U. Minho, pp. 111-120.
- BENVENISTE, É. (1988). *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes Editores, pp. 1-140; 247-259; 284-305; 319-347; 361-382.
- BESSION, J.-J. (1999). *L'oral au collège*. Paris : Editions Delagrave.

- CARAVEDO, R. (1990). *La competencia lingüística – Crítica de la génesis y del desarrollo de la teoría de Chomsky*. Madrid: Editorial Gredos.
- CARVALHO, J. A. Brandão (1999). “A escrita nos manuais de Língua Portuguesa – Objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?” *In* R, CASTRO, A. RODRIGUES, J. L. SILVA & M.^a L. D. SOUSA (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U. Minho, pp. 179-187.
- CARVALHO, J. A. Brandão (2003). *Escrita – Percursos de investigação*. Braga: D.M.E./I.E.P./U.M.
- CASSANY, D. *et al.* (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona : Editorial Graó.
- CASTRO, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: U.M./I.E.P./C.E.E.P.
- CASTRO, R. V. (1999). “*Já agora não se pode exterminá-los?* Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português.” *In* R, CASTRO, A. RODRIGUES, J. L. SILVA & M.^a L. D. SOUSA (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U. Minho, pp. 189-196.
- CASTRO, R. V. & SOUSA, M.^a L. D. (1993). “Os novos programas de Português – Algumas notas.” *In* L. BARBEIRO, E. FONSECA, C. NOBRE & I. MACHADO (eds.), *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: E.S.E.L. – I.P.L., pp. 185-200.
- CASTRO, R. V. & SOUSA, M.^a L. D. (1998). “Práticas de comunicação verbal em manuais de *Língua Portuguesa*.” *In* R., CASTRO & M.^a L. D. SOUSA (orgs.), *Linguística e Educação – Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri/A.P.L., pp. 43-68.
- CHOMSKY, N. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado – Editor, Sucessor.
- CHOMSKY, N. (1980). *Reflexões sobre a linguagem*. S. Paulo: Cultrix.

- CHOMSKY, N. (1984). “Linguagem”. In *Enciclopédia EINAUDI. 2. Linguagem - Enunciação*
Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 11-56.
- CHOPPIN, A. (1992). *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- CHOPPIN, A. (1999). “Les manuels scolaires – De la production aux modes de consommation.” In R, CASTRO, A. RODRIGUES, J. L. SILVA & M.^a L. D. SOUSA (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U. Minho, pp. 3-17.
- COSTA, M.^a A. (1991). “Programas de Língua Portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua.” In AAVV, *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri.
- DE LUCA, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 11-41; 83-115; 140-157.
- DE MAURO, T. (1974). *Corso di linguistica generale*. Bari: Editori Laterza.
- DESPACHO-NORMATIVO n.º 124/ ME/ 91, de 31 de Julho.
- DESPIN, J.-P. & BARTHOLY, M.-C. (1986). *Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le manuel scolaire*. Paris : Albin Michel.
- DUARTE, I., SIM-SIM, I. & FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: M.E./D.E.B..
- FRY, D. (1978). *Homo loquens – O Homem como animal falante*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GAUQUELIN, F. (1992). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- GOODY, J. (1994). *Entre l’oralité et l’écriture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.
- HUOT, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris : Éditions du Seuil.
- LENTIN, L. (1983). “Parler”. In Lentin, L. et al.. *Du parler au lire. Interaction entre l’adulte et l’enfant*. Paris : Les Éditions ESF, tomo 3, pp. 33-56.

- LEPSCHY, G. (1984). “Língua/ fala”. In *Enciclopédia EINAUDI. 2. Linguagem – Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 71-82.
- LOMAS, C. *et al.* (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, vol. I.
- LOMAS, C. (1999b). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, vol. II.
- M.E. (1993). *Objetivos gerais de ciclo – Ensino básico 1.º, 2.º. e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E./D.E.B. (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E./D.G.E.B.S. (1991a). *Organização curricular e programas, vol. I, ensino básico, 2.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E./D.G.E.B.S. (1991b). *Organização curricular e programas, vol. I, ensino básico, 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E./D.G.E.B.S. (1991c). *Programa de língua portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem, vol. II, ensino básico, 2.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E./D.G.E.B.S. (1991d). *Programa de língua portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem, vol. II, ensino básico, 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PACHECO, J. A. (1997). “Os manuais como mediadores curriculares.” In *Rumos*, pp. 1-6.
- PEREIRA, D. R. (1991). “A relação linguagem/cognição e sua operacionalização nos novos programas de Português.” In *AAVV, Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri.
- ROSALES, C. (1987). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.

- ROSIELLO, L. (1984). “Língua”. In *Enciclopédia EINAUDI. 2. Linguagem – Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 83-131.
- SAUSSURE, F. (1995). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SOUSA, H. F. C. (2003). *A expressão oral na aula de Língua Portuguesa (3.º ciclo) – Conceção e desenvolvimento de um programa de intervenção*. Braga: U.M./I.E.P. (Dissertação de Mestrado).
- SOUSA, M.^a L. D. (1999). “Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português.” In R. CASTRO, A. RODRIGUES, J. L. SILVA & M.^a L. D. SOUSA (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U. Minho, pp. 495-505.
- SPUMPF, J. (1984). “Competência/ performance”. In GIL, F. (coord.). *Enciclopédia EINAUDI. 2. Linguagem – Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, vol. 2, pp. 57-70.
- TORMENTA, J. R. (1996). *Manuais escolares – Inovação ou tradição?* Lisboa: I.I.E.
- VIDIGAL, L. (1996). *Os testemunhos na escola - História oral e projectos pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- WOLTON, Dominique (1999). *Pensar a comunicação*. Viseu: Difel.

MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA:

7.º ANO

- MELO, S. & RIO, M. (2002). *A casa da língua – Língua Portuguesa, 7.º ano*. Porto: Porto Editora.
- OSÓRIO, M.^a A. & MOURA, R. (2002). *Leituras & companhia – 7.º ano de escolaridade*. Lisboa: Editorial O LIVRO.

SERPA, A. I., VERÍSSIMO, A. (coord.), AMARAL, C., RODRIGUES, G., SOUSA, H. & COSTA, R. (2002). *Ser em português 7 – Língua Portuguesa, 3.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.

TEIXEIRA, M.^a A., BETTENCOURT, M.^a A. & ARAÚJO, H. (2003). *Língua Portuguesa 7-7.º ano*. Lisboa: Texto Editora.

8.º ANO

MELO, S. & RIO, M. (2002). *A casa da língua – Língua Portuguesa, 8.º ano*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, M.^a L. R. (2003). *Viver o português – Língua Portuguesa, 8.º ano*. Lisboa: Didáctica Editora.

RAMOS, A. & MAIA, A. M.^a (2003). *Confluência – 3.º ciclo do ensino básico, 8.º ano*. Porto: Edições ASA.

SERPA, A. I., VERÍSSIMO, A. (coord.), AMARAL, C., RODRIGUES, G., SOUSA, H. & COSTA, R. (2002). *Ser em português 8 – Língua Portuguesa, 3.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.

9.º ANO

CUNHA, M. S. & BASTO, A. (2004). *Vozes em Língua Portuguesa – 9.º ano de escolaridade*. Lisboa: A Folha Cultural.

FERREIRA, I. L., LOPES, M.^a F. & MENDES, R. (2003). *Focus – Língua Portuguesa, 9.º ano*. Porto: Santilhana Constância.

MELO, S. & RIO, M. (2002). *A casa da língua – Língua Portuguesa, 9.º ano*. Porto: Porto Editora.

SERPA, A. I., VERÍSSIMO, A. (coord.), AMARAL, C., RODRIGUES, G., SOUSA, H. & COSTA, R. (2002). *Ser em português 9 – Língua Portuguesa, 3.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.