

Oralidade na aula de português para hispanofalantes

Paulo Feytor Pinto

Associação de Professores de Português, Lisboa

apport@app.pt

data de aceitação: 09/10/2010

Resumo

Neste texto apresenta-se um vasto leque de actividades, com grau crescente de dificuldade, tendo em vista desenvolver a oralidade em aulas de português para hispanofalantes. Estas actividades estão estruturadas em torno de dois princípios fundamentais. Por um lado, a intercompreensão que a proximidade linguística entre o português e o espanhol permite e, por outro lado, o facto de a oralidade exigir muita prática, muito treino e muitos contextos comunicativos.

Palavras-chave: didáctica do oral – língua não materna – português e espanhol

Abstract

This paper suggests an array of activities, increasingly more difficult, aiming the development of oral skills by Spanish-speaking learners of Portuguese. These activities are structured according to two fundamental topics. First, the fact that intercomprehension is high between Portuguese and Spanish languages, secondly, the fact that oral skills demand a lot of practice, a lot of training and a lot of different communication contexts.

Keywords: didactics of oracy – non mother tongue – Portuguese and Spanish language

Introdução

Apesar do já distante abandono formal de metodologias exclusivamente assentes nos conteúdos gramaticais e no texto escrito, a verdade é que o desenvolvimento das competências orais nas aulas de português, língua materna ou não materna, é ainda um caminho poucas vezes trilhado no ensino da língua, de forma consistente (López *apud* García Benito 2007: 1). Por isso, a principal finalidade

deste texto é tornar presentes princípios gerais que deverão nortear a prática da oralidade em sala de aula.

A sistematização destes princípios terá em conta, não só as novas tecnologias de informação e comunicação (Feytor Pinto 2002), mas também outros instrumentos e estratégias que, sendo anteriores a essas tecnologias, ganham com elas nova importância e novas potencialidades de utilização. Além disso, será obviamente tido em conta o facto de o texto se integrar numa revista dedicada ao ensino do português língua não materna a falantes de uma língua muito próxima, o espanhol, muitos deles residentes junto à raia luso-espanhola.

Com efeito, o extensíssimo fundo lexical comum do português e do espanhol constitui uma tal base para a intercompreensão que faz com que se considere que um hispanofalante nunca é um verdadeiro principiante na aprendizagem do português (Leiria 1998: 18-19). Por isso, poder-se-á mesmo afirmar que esta aprendizagem está a meio caminho entre a língua materna e a língua não materna (Mendes 1998: 94). No entanto, dadas as muito relevantes diferenças fonético-fonológicas entre as duas línguas, em especial entre as suas variedades europeias em questão, as potencialidades de intercompreensão não são as mesmas em todas as competências linguístico-comunicativas (Leiria 1998: 21-22).

Assim, começar-se-á por definir o que se entende por competência linguístico-comunicativa, assinalando as implicações que tal conceito tem na(s) metodologia(s) a adoptar em sala de aula. Em seguida, o texto centrar-se-á na identificação e caracterização das competências orais e na apresentação de um conjunto de actividades didáctico-pedagógicas tendo em vista o desenvolvimento dessas competências. Por fim, serão apresentadas propostas de instrumentos e estratégias de avaliação do desempenho oral dos estudantes e serão dadas pistas para a elaboração dos respectivos critérios.

Competências linguístico-comunicativas

O recurso ao termo *competência* é relativamente recente na reflexão portuguesa sobre educação. No sistema educativo português, este termo apenas foi inequivocamente assumido em 2001, com a aprovação do Currículo Nacional de todas as disciplinas, dos nove anos do ensino básico (Abrantes 2001). O conceito, porém, é muito anterior. O ensino das línguas estrangeiras – francês, inglês e alemão –

já se centrava de forma mais ou menos difusa naquilo que os programas de português língua materna, a partir de 1991, passaram a designar como os *domínios* ouvir, falar, ler e escrever. Até então, sem qualquer referência ao termo *competência*, o modelo de avaliação aplicado a todas as disciplinas também incorporava o conceito. Com efeito, além de terem de avaliar a aquisição de conhecimentos declarativos, todos os professores deveriam também avaliar o desempenho dos estudantes na aplicação desses conhecimentos em novas situações. Mais tarde, documentos orientadores do currículo de língua portuguesa definiram pela primeira vez a competência como um *saber-em-uso*, reiterando a perspectiva de que as competências implicam a selecção e mobilização de conhecimentos prévios para os utilizar adequadamente, combinando-os, em contextos inéditos de comunicação (Abrantes 2001: 9-10; Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997: 12). Nesta perspectiva, a apropriação dos conhecimentos revela-se (também) através das competências.

Podem distinguir-se três graus de competências (Rey 2005: 25-27). Se o estudante é capaz de realizar uma única e circunscrita operação em resposta a um pedido muito específico, por exemplo, se consegue conjugar o presente do indicativo do verbo ser quando tal lhe é expressamente solicitado, estamos perante uma competência de primeiro grau que, na verdade, não é mais que um procedimento básico. No segundo grau, temos as competências elementares. Uma vez desenvolvidas, o estudante consegue interpretar uma situação inédita e sabe escolher a solução adequada ao problema que lhe foi colocado. Por exemplo, em determinado ponto de um texto oral ou escrito até então desconhecido, o estudante selecciona a flexão correcta do verbo (pessoa, número, tempo, modo) apresentado no infinitivo. Por fim, as competências de terceiro grau, as únicas que verdadeiramente interessam na aprendizagem de línguas, em particular, das línguas não maternas, permitem que o estudante selecione e combine diferentes tipos de conhecimentos diante de uma situação nova, mas também complexa, devido à quantidade e diversidade de respostas adequadas que exige. O exemplo perfeito do recurso a estas competências complexas é a produção de um texto oral ou escrito original, na língua materna ou em qualquer outra língua.

Apesar de a exemplificação até aqui apresentada se centrar na aprendizagem de línguas, o que foi dito sobre competências pode aplicar-se a todas as áreas do saber ou disciplinas curriculares. Pela

mesma razão, o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas – estruturadas em torno das quatro macro-competências ouvir, falar, ler e escrever –, pode nortear-se por princípios metodológicos transversais ao currículo (Abrantes 2001: 10; Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997: 40-41).

A natureza do próprio conceito de competência, que, além da aquisição de conhecimentos, implica um saber-fazer, parece tornar o seu desenvolvimento indissociável do recurso a metodologias activas, isto é, a actividades de sala de aula em que os estudantes são chamados a encontrar soluções para problemas que lhes são colocados. Na aula de língua, os “problemas” a resolver podem ser o completamento ou a produção de um texto escrito, mas também pode ser a identificação de regularidades no funcionamento da(s) língua(s) através da análise de textos orais e escritos reais. Na aula de português para hispanofalantes, os estudantes, através do método experimental, podem identificar regularidades nas semelhanças e diferenças entre a morfologia, a ortografia ou a fonologia do espanhol e do português, formular hipóteses de generalização, verificar essas hipóteses em novos (con)textos e, por fim, definir e redigir regras de funcionamento da morfologia, da ortografia ou da fonologia do português (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997: 30-31; Mendes 1998: 98). A principal dificuldade na implementação de metodologias activas em contexto de aprendizagem formal de línguas reside no facto de elas necessitarem de muito tempo lectivo porque o desenvolvimento de competências complexas obriga à prática e treino continuados. A aquisição de conhecimentos através do método experimental exige várias etapas que o método expositivo dispensa.

Esta dificuldade, aliada à diversidade de interesses, necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes e à diversidade de micro-competências linguístico-comunicativas a desenvolver, torna indesejável, ou mesmo inaceitável, o recurso a uma única metodologia, a um único tipo de material didáctico ou a um único tipo de instrumento de avaliação. Diante da dificuldade de implementar uma pedagogia diferenciada – diferentes alunos, fazem diferentes tarefas, ao mesmo tempo, no mesmo espaço –, o professor de língua deve recorrer à maior diversidade possível de metodologias, de materiais e de instrumentos de avaliação. Neste contexto, aulas expositivas na língua que é objecto de aprendizagem são indispensáveis para o pleno desenvolvimento da competência de compreensão do oral formal durante períodos mais ou menos

prolongados, além de permitir, por exemplo, a aquisição de grande quantidade de conhecimentos declarativos sobre o funcionamento da língua num tempo relativamente reduzido.

Desenvolvimento das competências orais

Às duas macro-competências canónicas da oralidade – ouvir ou escutar e falar – foi, por via do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR 2001), acrescentada uma terceira macro-competência oral com que se pretende distinguir as situações de constante permuta de papéis, daquelas em que a interacção está aparentemente ausente. Assim, as competências da oralidade centram-se em três grandes eixos: a escuta transaccional, a fala transaccional e a interacção oral (QECR 2001: 35-36). Para o seu desenvolvimento, porém, devem também contribuir as competências de leitura, de escrita e de reflexão sobre o funcionamento da língua. O contributo de competências não orais é particularmente relevante na aprendizagem do português europeu oral por hispanofalantes ibéricos dadas as profundas diferenças fonético-fonológicas entre as duas variedades linguísticas que os respectivos registos escritos não revelam. Pelo contrário, a proximidade das duas línguas, mais evidente na escrita, permite uma intercompreensão que aponta claramente para o desenvolvimento prioritário das competências de recepção (Pencheva 2003: 60, 69). Conclui-se então que, no contexto da aprendizagem do português por hispanofalantes, o desenvolvimento de competências de produção e interacção oral tem como pré-requisito o desenvolvimento da compreensão oral e que este será enormemente facilitado pelo desenvolvimento prévio da compreensão da escrita (Leiria 1998: 27; Sousa 2007: 15).

Tendo em conta, por um lado, que a intercompreensão devida à proximidade linguística assenta nas competências de compreensão e, por outro, que a escrita facilita a compreensão da oralidade, apresenta-se, de seguida, um conjunto diversificado de actividades com que se pode desenvolver, nos estudantes, um grande número de competências linguístico-comunicativas orais, com destaque para a escuta transaccional (Feytor Pinto 2008: 145-146).

Tabela 1 – Escuta transaccional

Escuta de	Apoio	Exemplo de operacionalização
leitura em voz alta	escrito	ouvir áudio-livro, professor ou colega e ler texto
	visual	ouvir professor ou colega, ou ver telejornal
	-	ouvir áudio-livro ou noticiário da rádio
poema cantado	escrito visual musical	ver teledisco ou concerto e ler texto
	escrito musical	ouvir reprodução áudio e ler texto
	musical	ouvir reprodução áudio
exposição oral formal	escrito	ouvir / ver / ler <i>powerpoint</i> , <i>handouts</i> , ilustraçes
	visual	ver documentário narrado ou boletim meteorolgico
	-	ouvir discurso político na rdio
entrevista formal	visual	ver entrevista televisiva
	-	ouvir entrevista da rdio
entrevista informal	visual	ver <i>talkshow</i> televisivo
debate	visual	ver debate televisivo
	-	ouvir debate da rdio
interacção ficcionada	escrito visual	ver telenovelas ou séries televisivas com teletexto
	visual	ver telenovelas, séries televisivas ou cinema
interacção espontânea	visual	ver <i>reality show</i>

É claro que, em sala de aula, nenhum dos textos orais a escutar deve s-lo na íntegra ou durante a aula toda. Para uma sessão de 60 minutos, deve seleccionar-se um excerto de 10 a 15 minutos, de acordo com os aspectos da produção oral a analisar. Esta breve duração aumenta as probabilidades de os alunos se manterem atentos,

permite a centragem em características mais circunscritas do uso oral da língua e ainda a sua análise mais ou menos exaustiva até ao final da aula. A compreensão do oral pelos estudantes será seguramente incentivada se os excertos seleccionados abordarem temáticas próximas dos estudantes (Pencheva 2003: 45; Sousa 2007: 15), por exemplo, se um estudante extremenho ouvir um documentário português sobre um qualquer aspecto da Extremadura. Na selecção dos excertos também deverá ser considerada a variedade da língua portuguesa que é utilizada (Pencheva 2003: 46). Se pode ser verdade que aos hispanofalantes ibéricos interessará prioritariamente a compreensão do português europeu padrão, os excertos deverão também incluir, pelo menos, variedades do português brasileiro e variedades regionais portuguesas. No caso do estudante extremenho, será importante o (re)conhecimento das especificidades fonético-fonológicas das variedades meridionais portuguesas faladas na Beira Baixa e no Alto Alentejo.

Para desenvolver competências de produção oral unilateral, sem interacção – fala transaccional –, o professor de língua deverá regular e rotativamente solicitar aos estudantes a leitura em voz alta de diferentes tipos de textos, incluindo a leitura expressiva de poemas, a declamação de poemas memorizados, a narração de curtas histórias reais ou ficcionadas, a exposição informal de factos e a apresentação de exposições orais planificadas com e sem guião ou outros suportes de apresentação (Feytor Pinto 2005: 82).

Também para o desenvolvimento das competências de interacção oral é desejável o recurso ao código escrito, o que pode incluir a leitura de diálogos, por exemplo, de banda desenhada, a transcrição de curtos diálogos ouvidos e, em níveis mais avançados, a análise de textos escritos ou ciberfalados próprios das telecomunicações individuais – sms, chat, etc. Mas a prática da interacção oral enceta-se antes, entre professor e estudantes, quando estes respondem àquele no decorrer da aula. Igualmente incentivada deverá ser a conversa mais ou menos informal entre os estudantes, depois do levantamento e registo escrito do vocabulário mais pertinente. Outras actividades mais complexas, devido à maior exigência de desempenho linguístico e/ou à necessidade de um maior número de tarefas preparatórias, são a realização e atendimento de telefonemas – sem contacto visual, portanto –, a encenação de pequenas dramatizações, a participação numa entrevista, como

entrevistador e como entrevistado, e a intervenção num debate, como moderador ou como debatente.

Avaliação das competências orais

Para avaliar as competências de escuta transaccional dos estudantes, o professor de língua pode recorrer a dois tipos de instrumentos, com e sem utilização da escrita. Desde logo, para aferir o nível de compreensão do oral, o professor pode colocar oralmente ao(s) estudante(s) um conjunto de perguntas a que ele(s) responde(m) na sua língua materna, de maneira a não haver interferência das competências de produção e de interacção. Com recurso à leitura, a competência linguístico-comunicativa em que a intercompreensão é mais evidente, os alunos poderão responder a um questionário de respostas de escolha múltipla após escuta de um texto oral, actividade que pode constituir uma parte de um teste formal de avaliação final, como um exame. Na verdade, trata-se do único instrumento de avaliação da oralidade aqui sugerido que permite a avaliação, em simultâneo, de um grande número de estudantes. As respostas de escolha múltipla poderão ou não estar na língua materna. Por fim, a produção escrita simplificada utilizada na tomada de notas ou apontamentos pelos estudantes é uma excelente base para avaliar a compreensão do oral, especialmente de uma exposição oral prolongada ou de um documentário audiovisual narrado.

Já a avaliação de competências de produção oral – fala transaccional – pode assentar em grelhas de observação, uma por estudante, em que se registam os resultados de sucessivos momentos de avaliação mais ou menos formal (Sousa 2007: 3). A observação pode ser feita directamente pelo professor durante o acto de fala ou pode ser feita, a partir do seu registo áudio e/ou audiovisual, tanto pelo professor como pelo estudante orador e pelos seus colegas. A produção oral a observar pode ser desencadeada por uma instrução do professor, em língua materna, por imagens fixas ou em movimento, ou por uma banda desenhada, com ou sem texto escrito. Se a produção avaliada for uma exposição oral planificada, o guião e outros eventuais suportes da apresentação também devem integrar a avaliação da oralidade (Sousa 2007: 2).

A maior parte destes instrumentos podem claramente servir para a avaliação das competências de interacção oral, como as grelhas de observação, os registos áudio e audiovisual, e os guiões e

outros suportes dos debates e das entrevistas (Sousa 2007: 3). Nas entrevistas, o professor pode desempenhar o papel de entrevistador ou de entrevistado, assim como também pode ter diferentes intervenções no debate.

Para a avaliação da oralidade, como para qualquer avaliação, são necessários critérios ou parâmetros de avaliação específicos para estas competências, tão universais quanto possível – a nível escolar, regional, nacional, europeu ou mundial – e idealmente relacionados com um qualquer tipo de escala de classificação. Esta é a base em que assenta toda a estrutura do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR 2001), que, durante a última década, passou a ser a referência portuguesa de toda a política de língua não materna. Com efeito, primeiro o Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira (1999), depois a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino básico – francês, inglês, alemão e espanhol – (2001) e, por fim, a aprendizagem do português língua não materna no ensino básico (2005) e no secundário (2008) estão organizados de acordo com o QECR. Nele são apresentados exemplos de descritores gerais para a oralidade – âmbito, correcção, fluência, interacção e coerência (QECR 2001: 56-58) –, hierarquizados de acordo com os já canónicos seis níveis de referência (*idem*: 47-48), e também descritores específicos, por níveis, para as seguintes actividades linguístico-comunicativas: fazer um anúncio público (*idem*: 93), proferir um monólogo em sequência para argumentar ou descrever uma experiência (*idem*: 92-93), dirigir-se a um auditório (*idem*: 94), ouvir anúncios ou instruções (*idem*: 105), ouvir ao vivo como membro do auditório (*idem*: 104), compreender interacções entre falantes nativos (*idem*: 104), escutar meios de comunicação áudio e gravações (*idem*: 105), visionar televisão e filmes (*idem*: 110), trocar informação (*idem*: 121), interagir para obter bens ou serviços (*idem*: 120), conversar (*idem*: 116), discutir informalmente com amigos (*idem*: 117), discutir formalmente e participar em reuniões (*idem*: 118), e entrevistar e ser entrevistado (*idem*: 122).

Conclusão

Neste contributo, resultante de pesquisa bibliográfica e da reflexão proporcionada por duas décadas de prática lectiva, procurou-se uma sistematização dirigida essencialmente aos professores, verdadeiros principiantes, para quem o desenvolvimento e a avaliação

explícitos das competências orais é (ainda) um novo caminho a trilhar. Nele apresenta-se um vasto leque de actividades, com grau crescente de dificuldade, a desenvolver em sala de aula, estruturadas em torno de dois princípios fundamentais. Por um lado, a intercompreensão que a proximidade linguística entre o português e o espanhol permite, mas que é maior na compreensão escrita que na compreensão do oral. Por outro, o facto de a oralidade ser uma macro-competência, ou seja, não só exige muita prática e treino como o exige num número diversificado e diferenciado de contextos comunicativos.

Bibliografia

- Abrantes (2001): Paulo Abrantes (org.), *Currículo Nacional do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Feytor Pinto (2002): Paulo Feytor Pinto, "TICs e práticas pedagógicas na aula de português", *Noesis* 62, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 60-62.
- Feytor Pinto (2005): Paulo Feytor Pinto, "Expressão oral: desenvolvimento da competência e sua avaliação no Ensino Básico", in *Actas do 9º Encontro de Professores de Português*, Porto, Areal Editores, pp. 78-83.
- Feytor Pinto (2008): Paulo Feytor Pinto, "Ser ou não ser (só) professor de Português?", in Carlos Reis (org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, Ministério da Educação, pp.141-148.
- García Benito (2007): Ana Belén García Benito. "A falar é que a gente se entende: reflexões e actividades para integrar diferentes tipos de interacções orais na aula de PLE", in Paulo Feytor Pinto (org.), *Saber Ouvir, Saber Falar*, Lisboa, Associação de Professores de Português. [CD-ROM]
- Leiria (1998): Isabel Leiria, "Falemos antes de «verdadeiros amigos»", in Paulo Feytor Pinto e Norimar Júdice (orgs.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 11-30
- Mendes (1998): Eliana A. M. Mendes, "Ensino do léxico português para hispanofalantes", in Paulo Feytor Pinto e Norimar Júdice (orgs.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 91-100

- Pencheva (2003): Maya Pencheva e Todor Shopov, *Understanding Babel: An Essay in Intercomprehension Analysis*, Sofia, St. Kliment Ohridski University Press.
- QECR (2001): Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Edições ASA.
- Rey (2005): Bernard Rey, “Pedagogia diferenciada, saberes e competências”, *Palavras*, n. 28, pp. 19-34.
- Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997): Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Sousa (2007): Hilário de Sousa, “Didáctica e Avaliação do Oral: proposta de intervenção pedagógico-didáctica ao nível da expressão/exposição oral”, in Paulo Feytor Pinto (org.), *Saber Ouvir, Saber Falar*, Lisboa, Associação de Professores de Português. [CD-ROM]