

Diversidade **Linguística** na Escola Portuguesa

**Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*
(ILTEC)**

A oralidade na aula

Que fazer para que os alunos de outras línguas maternas desenvolvam a sua capacidade de comunicar oralmente, em Português?

Nos casos que estamos a estudar no nosso **Projecto**, os alunos de origens, línguas e culturas maternas diferentes da nossa estão inseridos em aulas em que têm simultaneamente de aprender português e *em* português. Ao contrário do que acontece geralmente quando aprendemos línguas estrangeiras, estes alunos têm também oportunidade de adquirir a língua fora da escola, em contextos naturais, pois vivem em Portugal e, embora em alguns casos possam viver em comunidades e bairros mais fechados ao exterior, têm acesso aos meios de comunicação e podem interagir com outras pessoas, nos locais públicos.

Tendo em conta que estes alunos estão num processo de **aprendizagem simultaneamente dirigida e natural**, é importante olhar para os comportamentos linguísticos próprios dessas aprendizagens e criar condições para que eles, por um lado, avancem por si próprios e, por outro, aceitem ser conduzidos na aquisição mais célere de novos conhecimentos linguísticos.

Podemos, assim, **potenciar o lado bom dos dois tipos de aprendizagem**. E o lado bom da aprendizagem dirigida está na possibilidade de:

- **expor** o aluno a variedades e estilos linguísticos com os quais ele não tem eventualmente contacto no dia-a-dia;
- **detectar** e ajudar a superar situações em que ele “cristalizou” (em que se fixou numa hipótese sobre o modo como funciona a língua) e em que é preciso, de forma explícita, mostrar-lhe que a regra ou a forma a que chegou sozinho não são as correctas;
- **dar informações** sobre o funcionamento da língua que permitam acelerar o processo de aprendizagem;
- **treinar** ou exercitar de forma sistemática alguns aspectos da língua que o aluno tem mais dificuldade em adquirir;
- **enquadrar** a aprendizagem da língua nova no contexto da língua materna e das outras línguas que o aluno já domina (fazendo comparações de carácter gramatical e cultural, reflectindo sobre a funcionalidade e o valor das diferentes línguas, remetendo para saberes pragmáticos já adquiridos, etc.).

Ao professor cabe, então, pensar:

- em que estágio de aprendizagem do português está o aluno? Estará ele num estágio muito primário, de mero alinhar de palavras, ou já começa a estruturar as frases e a fazer interferências da língua materna?
- tem um vocabulário muito reduzido? Há algumas áreas em que o seu vocabulário seja mais desenvolvido? Já conhece algumas regras de formação de palavras, mesmo que as aplique mal?
- que pontos em comum têm as estruturas e o vocabulário do português e os da sua língua materna?
- que pontos em comum têm as regras de uso das línguas que domina e as do português: regras para tomar a palavra, para se dirigir às pessoas, regras para fazer pedidos e perguntas ou para dar ordens, etc.?
- em que condições é que ele adquiriu ou está a adquirir a nova língua? Só na escola? Na rua? No recreio?
- qual o grau de exposição à língua oral?
- que oportunidades tem ele de comunicar oralmente? São suficientes e diversificadas? Tem necessidade de falar mais?
- que valor e funções atribui ele às línguas que domina ou está a aprender? Em que contextos adquiriu e usa cada uma delas?
- como é que a sua cultura interfere no modo como fala e escuta?

São muitas as perguntas. Mas como dar respostas sem perguntar? E nós temos de dar respostas a nós próprios, sim, mas sobretudo a estes alunos que povoam a escola e que fazem dela um espaço especialmente atraente para quem aposta na descoberta e na mudança.

Cada resposta suscitará, por certo, um conjunto de medidas que se concretizarão em métodos, em estratégias, em actividades e exercícios adequados...

Por exemplo, se o aluno está num estágio muito primário de conhecimento da língua, há que criar condições para que ele liberte a sua capacidade de gerir o pouco que sabe, incentivando o recurso ao vocabulário conhecido, aos circunlóquios ao gesto, à língua materna, se necessário for, etc. O professor pode, então, aproveitar a fala espontânea do aluno para treinar as estruturas e o vocabulário que são mais comuns na situação de oralidade desencadeada.

Libertar a comunicação linguística não é só pôr o aluno a falar, é desencadear, nos colegas que falam Português como língua materna, o desejo de o entender, dando-lhes, inclusivamente,

uma lição sobre os estádios iniciais de aquisição de uma língua e os recursos de que dispõem para comunicar em Português com pessoas de outras línguas e de outras culturas. Ou não fosse o ensino do Português uma área da Educação Linguística.

Que facetas da comunicação oral desenvolver nos alunos?

(Coloquemo-nos, aqui, apenas na perspectiva de quem toma a palavra, embora muito pudéssemos dizer sobre aquele que a recebe e que não é um mero *receptor*, mas, pelo contrário, um activo (re)construtor de sons, estruturas e sentidos).

Na oralidade, como vimos, estamos a comunicar *sem rede*: todo o tempo é pouco para organizar o pensamento, procurar as palavras, ordená-las e estruturá-las de forma a produzir expressões com significado e com sentido, para nós e para quem nos escuta. Por isso, quanto melhor pensarmos, mais probabilidades temos de bem falar.

♦ É, pois, fundamental ajudar o aluno a **exercitar o seu pensamento**, orientando-o nas suas observações e na forma de as relacionar com as suas experiências e os seus conhecimentos e memórias.

A comunicação faz parte da nossa vida social. Para comunicar oralmente temos, antes de mais, de **pensar nos outros**.

Aquele a quem falamos está presente no mesmo contexto que nós ou está, por exemplo, do outro lado de uma linha telefónica? Tem os mesmos conhecimentos da língua e do mundo? Partilha as nossas vivências do quotidiano? Tem os nossos hábitos linguísticos (está habituado, por exemplo, a usar expressões de agradecimento, a fazer pedidos em vez de dar ordens simples quando fala com pessoas mais velhas...)? Tem hábitos culturais muito diferentes?

Há muitas outras informações que temos de *processar* quase instantaneamente, como a idade e o sexo do nosso interlocutor, o estatuto social, a atitude de convergência ou de divergência que manifesta em relação a nós, o grau de intimidade que aceita que exista entre nós, etc., para podermos escolher o **estilo** mais adequado aos nossos objectivos comunicativos.

♦ O **olhar atento sobre o outro**, as suas características e comportamentos específicos é *uma arte* que se tem de **treinar no aluno**, com exercícios apropriados (e tem de ser uma constante no discurso oral do próprio professor, muito especialmente quando os seus alunos pertencem a outras culturas e falam outras línguas maternas).

Por outro lado, temos de ter em conta as **regras sociais mais gerais** que predominam na comunidade e que criam expectativas sobre os momentos em que devemos **tomar** ou não **a palavra**, dependendo de muitos factores, como o próprio lugar em que nos encontramos (público, privado...), o estatuto social dos interlocutores, etc.

♦ Dado que os alunos de outras línguas maternas não foram socializados segundo as regras de comportamento linguístico típicas da comunidade portuguesa, cabe ao professor explicitar, de forma clara, as regras mais importantes para o sucesso comunicativo. (Ex.: *Em Portugal, se alguém nos faz algum favor, é costume agradecermos com um “muito obrigado/a”.*)

E, depois, temos de usar **a voz**. E isso é outro mundo de saberes. Temos de dar a **entoação** certa, senão arriscamo-nos a que julguem, por exemplo, que fazemos uma afirmação quando afinal queremos fazer uma pergunta ... Numas situações devemos falar **alto**, noutras **baixo**... Temos de saber **projectar a voz** para o sítio certo, não só para que nos oiçam mas também para não nos cansarmos...

Além disso, em muitos contextos e, sobretudo quando estamos a falar com pessoas que dominam mal a nossa língua, só uma **boa articulação** dos sons pode garantir que sejamos entendidos...

♦ Treinar a projecção da **voz**, alterar o seu volume e a entoação (de acordo com o tipo de frases, nomeadamente), articular bem os sons, são outros tantos aspectos que devem ser trabalhados na aula, em especial junto dos alunos de outras línguas maternas.

Usar um ritmo cuidado na fala não significa, no entanto, que sejamos lentos, porque se espera de um bom comunicador que doseie habilmente **rapidez, fluência** e, ao mesmo tempo, **clareza e expressividade**.

Para sermos **expressivos**, temos de ser capazes de dar informações sobre o modo como perspectivamos e avaliamos aquilo que dizemos ou como queremos que os outros o perspectivem ou avaliem: como ironia, sarcasmo, humor...; como manifestação de carinho, irritação, segurança, incerteza ou angústia, etc.

A expressividade na fala depende muito, entre outras coisas, da nossa capacidade de modular a voz.

- ♦ Eis um bom exercício (em que o professor e os alunos de língua materna devem participar activamente, como modelos) para fases mais adiantadas de domínio da língua: dar à mesma expressão modulações que permitam transmitir intenções comunicativas diferenciadas.

Essa modulação é muito importante quando **lemos alto**, para os outros, que é também uma forma de oralidade, embora muito especial. Neste último caso, temos duas situações possíveis:

- ou estamos a *liderar* um grupo de leitura, lendo alto um texto que os outros, simultaneamente, lêem para si,
- ou lemos um texto sem que os outros o estejam a ler ao mesmo tempo.

O primeiro caso é muito interessante, pela sua — aparente — inutilidade, pois revela como a palavra é uma potencial força centrípeta, uma forma privilegiada de agregação de um grupo. O segundo caso exige mais cuidado: na escolha das pausas, no modo como damos maior ou menor força a certas sílabas e fazemos durar as vogais, etc.

Um texto escrito para ser apenas lido é, em princípio, desadequado para uma situação de comunicação oral. Ao lê-lo para os outros, só temos a nossa voz para compensar a ausência das alternativas de carácter sintáctico e lexical por que o autor teria optado, naturalmente, se estivesse a falar e não a escrever...

Por isso, muitas vezes, **quando escrevemos um texto expressamente para ser lido em voz alta**, para outros, temos o cuidado de o organizar de forma a garantir que os nossos ouvintes sejam capazes de o seguir, sem perda de informação e sem grande esforço.

Por exemplo,

- introduzimos **com mais frequência e mais ênfase** elementos de ligação textual que mostrem muito claramente as relações temporais e lógicas que queremos estabelecer (ex.: *por isso, assim sendo, em contrapartida, em consequência, foi só nesse momento que...*)
- repetimos algumas ideias ou pontos-chave do texto, remetendo explicitamente para os momentos em que lhes fizéramos anteriormente referência (*tal como vimos quando falámos de..., no primeiro ponto vimos que...*)
- acentuamos enfaticamente a nossa perspectiva (*logicamente, naturalmente, na verdade, é evidente que...*)

- convocamos de forma mais insistente os nossos ouvintes (*vejamos, suponhamos, imaginemos...*).¹

♦ Eis um bom exercício: escrever um texto para ser lido em voz alta, na aula, ou transformar um texto escrito num texto mais fácil de seguir pelos ouvintes, tendo em conta um conjunto de expressões e de estratégias discursivas previamente analisadas.

Falámos aqui da **voz** como meio de transmissão da expressividade no discurso oral. Mas a voz é também condição essencial da **clareza** do discurso que muito prezamos. Todos conhecemos expressões depreciativas como *falar para dentro, comer ou enrolar as palavras, entarmelar...* Como um fenómeno social que é, a comunicação oral está sujeita a avaliações que regulam a sua aceitabilidade e podem favorecer ou desfavorecer socialmente os falantes. A **dicção** é uma das dimensões da fala mais sujeita a essas avaliações sociais e tem um peso muito importante na eficácia comunicativa, quer do ponto de vista da compreensão simples da informação, quer do ponto de vista da aceitação social e da valorização estética do que é dito.

Mas outros factores contribuem para a expressividade e clareza do discurso que não são exclusivos da oralidade. Um desses factores é o uso do **vocabulário** adequado, quer à situação, quer à intenção comunicativa.

Nada pior para um falante do que faltar-lhe a palavra certa no momento certo... E o mal é que às vezes nem sequer a tem *mesmo debaixo da língua*: simplesmente *não a tem*. Claro que pode recorrer à sua língua materna ou a qualquer outra que domine, mas isso comporta riscos, quer em termos de compreensão por parte dos outros, quer a nível da avaliação escolar...

Para evitar o silêncio e as pausas excessivas que quebram as desejadas **fluência** e **velocidade** discursivas, muitas vezes o aluno opta por usar palavras que já leu ou ouviu mas de que não conhece bem nem a forma fónica nem o significado, o que dá origem a imprecisões de expressão ou até a mal-entendidos que são mais contraproducentes ainda do que os silêncios, em termos de clareza comunicativa... (Vejam-se expressões como a *prepotência do carro* (por *potência do carro*) ou *abafador* (por *agrafador*)...) Outras vezes, recorre a circunlóquios ou perífrases que, apesar de poderem garantir a informação, comprometem a velocidade do

¹ Esta arte só se pode desenvolver em estádios já avançados do domínio da língua. Não podemos esquecer, no entanto, que alguns dos nossos alunos já a possuem na sua língua materna e que, nesses casos, podemos acelerar o processo de aprendizagem também neste domínio.

discurso: *coisa para acender o cigarro* (em vez de *fósforo*), *casa grande dos reis* (por *palácio*)...

Convém, pois, orientar todos os alunos, mas, em especial aqueles que não têm o Português como língua materna, no sentido de interiorizarem o maior número de vocábulos possível, nas áreas do seu interesse ou naquelas em que mais provavelmente terão de tomar a palavra, exercitando-os de forma a manterem esse vocabulário bem **activo** e pronto a usar no discurso oral.

Por outro lado, para um jovem estrangeiro ou de outra cultura e de língua materna diferente, inserido num sistema escolar em que predomina a avaliação escrita, é fundamental não só adquirir o **vocabulário básico** da nova língua, mas também saber distinguir o vocabulário que é **mais apropriado para a escrita** e aquele que é **mais apropriado para a comunicação oral**, nas **diferentes situações** do quotidiano.

Na verdade, há o perigo de o jovem que aprende Português contactando muito precocemente com a escrita, usar, na oralidade, o vocabulário e algumas construções sintácticas dos manuais, onde os próprios diálogos são geralmente pouco realistas.

- ♦ Um bom exercício é a criação de diálogos, dando ao aluno os parâmetros de uma situação concreta de comunicação (tema, idade e sexo dos participantes, grau de conhecimento ou intimidade entre eles, relação de idades e de estatuto social, local, etc.).

O vocabulário é fundamental no estabelecimento rápido do contacto entre o falante estrangeiro e a comunidade envolvente. Mas o uso do **vocabulário adequado** pode, além disso, favorecer o sentimento de pertença aos novos grupos sociais em que está inserido.

Por isso, não podemos deixar que os nossos alunos de outras línguas e culturas, ingenuamente, se dirijam a toda a gente, de forma indiscriminada, usando *pá* ou *tu*, nem podemos deixar que afirmem com naturalidade algo como *acabada a aula, vou para casa no automóvel do meu pai*...

- ♦ A compreensão do valor social da maior parte das expressões que “querem dizer (quase) o mesmo” é indispensável ao desenvolvimento da capacidade de variar o estilo de forma adequada às situações. Para isso, é muito útil elaborar listas de “sinónimos” ou de expressões sinónimas e comentar com os alunos o seu valor social, em contextos diferenciados.

(Contrastar, por exemplo:

???*Vou buscar o meu veículo automóvel*

Vou buscar o meu carro

Nunca coloque o seu veículo automóvel em cima do passeio

Vou buscar o meu chaço

??? *Nunca coloque o seu chaço em cima do passeio...*).

♦ Um bom exercício de adequação à situação, tanto a nível vocabular como sintáctico, poderá ser, a partir de um tema ou de uma frase dada, pedir ao aluno que diga o mesmo “por outras palavras” a uma criança, a um familiar idoso, a um desconhecido mais velho, etc.²

► Concluindo

Não podemos esquecer que **cada situação de comunicação é um caso**, o que obriga a uma variedade de opções discursivas muito sofisticada.

Mesmo a distinção aparentemente mais óbvia, entre oralidade e escrita não é de modo nenhum simples. Os estilos próprios da oralidade e os da escrita organizam-se, de facto, num contínuo que vai do *mais típico* da escrita (como numa composição sobre uma assunto científico) até ao *mais típico* da oralidade (como numa conversa informal entre dois jovens amigos de longa data). No meio, ficam inúmeras situações que partilham, embora em grau diferente, características mais comumente associadas a uma modalidade ou a outra. É o caso de uma conversa telefónica com uma pessoa desconhecida ou de um recado escrito pela mãe a um filho...

Há, assim, tantas e tão diversas formas de adequar o discurso oral às situações de comunicação que, em boa verdade, não é possível *ensinar* a ninguém *o que é o Português oral*.

Resta-nos, pois, sobretudo com **alunos que estão em fase de aprendizagem da língua portuguesa**, assumir algum pragmatismo, começando por exercitar os aspectos mais marcantes do estilo oral (e reflectir sobre eles), em situações muito simples do quotidiano, e, sempre que possível, em contraste com a escrita.

Tudo isto sabendo que, para falar, na verdade, só falando...

² Este exercício, como os antecedentes, merece um acompanhamento muito próximo do professor ou de outros alunos de língua materna portuguesa.

Bibliografia

- Cornbleet, S. & R. Carter (2001) *The Language of Speech and Writing*. Londres/N. York: Routledge.
- Coulmas, Florian 2005 *Sociolinguistics: The Study of Speakers Choices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgado-Martins, M. R. & H. Gil Ferreira (2006) *Português Corrente. Estilos do Português no Ensino Secundário*. Lisboa: Caminho.
- Duarte, I. (2000) “O uso da língua” e “O oral e o escrito”. In *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta: 345-371 e 373-419.
- Johnstone, B. 2002 “Discourse and Medium”. In *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell. Cap.6: 168-195.
- Gouveia, C.A.M. (1996) “Pragmática”. In Faria, Pedro, Duarte & Gouveia (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho: 383-419.
- Hughes, R. (2002) *Teaching and Researching Speaking*. Londres: Longman.
- Pedro, E. R. “Interacção verbal”. In Faria, Pedro, Duarte & Gouveia (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho: 449-475.
- Português Falado – Documentos Autênticos*. CD-Rom. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa e Instituto Camões, 2001.
- Rodrigues, A. D. (2001) "A pragmática inferencial". In *A Partitura Invisível. Para uma Abordagem Interactiva da Linguagem*. Lisboa: Eds. Colibri. Cap. 6:141-173.
- Saraiva, A. 1991 «A arte da comunicação oral». *Falar Melhor, Escrever Melhor*. Lisboa: Eds. Reader's Digest: 401-431.
- Sim-Sim, I. (1997) *A avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ficha Técnica

- Dulce Pereira