

Diversidade **Linguística** na Escola Portuguesa

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

Algumas reflexões sobre a oralidade

“A escola deixará de ser, talvez como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa”.

Leon Tolstoi¹

Falar é uma espécie de música em que os sons valem tanto como os silêncios. E o silêncio pode significar muita coisa: medo de falar, medo de não saber falar, medo de ser avaliado, medo de magoar, medo de quebrar as regras... Não falamos, às vezes, porque não vale a pena, se ninguém nos entende. Ou porque não há nada para dizer, ou porque não queremos ouvir, ou porque não, simplesmente.

Nem todo o silêncio é sinal de ignorância. Pode-se falar sem dizer nada e dizer muito sem falar. Por isso, antes de avaliarmos a oralidade dos nossos alunos, temos de saber avaliar o seu silêncio.

Para quem se habituou a avaliar os conhecimentos linguísticos dos outros observando apenas o modo como respondem a perguntas, isso nem sempre é fácil. É preciso imaginação, capacidade de reconstrução do que está oculto por trás das palavras...ou da sua ausência. Quem avalia, quem observa, tem de saber que ele próprio pode ser um factor de silêncio.

Quando uma criança ou um jovem chega a uma escola, *vindo de* outras línguas e de outras culturas, muita coisa pode acontecer na sua mente, e nas relações que estabelece, que determine o seu modo de comunicar oralmente.

É comum associar-se à interculturalidade a ideia de *acolhimento* e de *integração*. Se pensarmos em termos de vasos comunicantes, talvez compreendamos que a melhor palavra é *adaptação*, mas adaptação **mútua**. Porque o encontro pedagógico nunca pode ser esporádico, nem superficial. Quem ensina, fá-lo para a vida.

¹ Citado por António Torrado em 2002: *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Caminho: p.12.

Antes, então, de *pormos* os nossos alunos a falar bem Português, temos de os *pôr* a falar, comunicando com eles e respeitando os seus silêncios e as suas opções linguísticas.

Falar é uma arte que envolve múltiplos saberes. Não basta saber uma ou mais línguas, é preciso tomar a palavra (ou saber escutá-la) no tempo certo, transformando frases em enunciados.

Por vezes, quando não sabemos bem uma língua, mas estamos empenhados em comunicar através dela, acabamos por produzir enunciados antes mesmo de sabermos construir correctamente as frases que lhes correspondem...

Menino querer comer não saber comer: Aquele menino quer comer mas não sabe comer; aquele menino quer comer mas não sabe onde há comida; eu quero comer mas não sei onde é a cantina; aqueles meninos querem comer mas...Tantas intenções comunicativas, tantas interpretações possíveis por trás de um simples enunciado, oralmente produzido num contexto particular como a sala de aula...

N cá! – diz o bebé, e todos sabemos que nos está a chamar (*anda cá!*) com veemência, com ternura, com pânico ou muita birra... Basta a entoação... Mas ninguém se rirá do bebé, nem criticará a sua incompetência linguística. Ele tem todo o tempo do seu crescimento natural para, ao ritmo próprio, juntar o enunciado à frase...

Já do aluno *vindo de outras línguas* que nos chega à escola, às vezes com seis, sete anos, às vezes com mais, esperam-se outros voos. O bebé já sabe falar, ele ainda não sabe.

Então o professor treina. *Aquele menino quer comer. Aquele menino não sabe comer. Aquele menino quer comer mas não sabe. Aquele menino não sabe comer.*

E depois o professor explica, na aula, para toda a gente, que as frases em português têm sujeito e predicado e que os verbos podem ter um ou mais complementos. E o aluno começa a produzir frases perfeitas: *o gato come o rato, o cão ladra; o menino tem dois sapatos; o João tem um livro; eu sou ucraniano; eu chamo-me Toti.*

E, quando o aluno fala, cada vez mais diz menos, de uma forma mais perfeita.

E, quando, na aula de História, lhe perguntam quais foram as causas próximas da Segunda Guerra Mundial, o aluno cala-se.

Ao professor, não cabe aceitar a frase fria, despida de sentidos, nem matar o enunciado que comunica, mesmo com erros. Cabe lutar pelo equilíbrio que desemboca na arte de falar...

O grande drama da comunicação é a insegurança linguística. É querer dizer e não ser capaz. A insegurança linguística é fonte de múltiplos males, às vezes sem regresso. Quem se sente inseguro numa língua (ou numa variedade...) que domina mal tende a defender-se de diferentes modos: deixa de querer dizer, diz só o que sabe dizer ou então arrisca, apoiando-se noutros recursos. No primeiro caso, temos o silêncio mau; no segundo, estão as frases feitas, repetidas, pouco criativas e rotineiras; no terceiro caso, proliferam os erros, a mistura de línguas, o recurso ao gesto, as interferências da língua materna.

O segundo caso é a solução aparentemente mais segura. A escola não pode, no entanto, contentar-se com o *pouco mas bom*. Tem de aceitar os efeitos do risco. Tem de permitir que o aluno recorra à sua língua materna, por exemplo, num momento de maior entusiasmo comunicativo, para que o seu discurso flua sem entraves, quando lhe falta (porque não sabe ou esqueceu momentaneamente) a palavra ou a expressão portuguesa.

E o aluno tem de saber isso... Não tem de ter medo de uma avaliação negativa, tem de *saber que o professor sabe* que ele está a aprender e *que não nasceu ensinado*. Depois, é uma questão de etapas, negociadas entre ambas as partes (professor e aluno), acompanhadas de exercícios dirigidos aos pontos fracos que ambas detectaram: vocabulário relativo a certas áreas temáticas, estruturas adversativas, ordem do sujeito e do predicado nas frases simples, estruturas de interrogação, concordâncias, flexões verbais, etc.

Como vamos, então, analisar as produções orais, em Português, dos alunos que falam outras línguas maternas?

(Antes de perguntar *como*, cumprir-nos-ia, no entanto, perguntar *para quê*? A resposta a essa pergunta está em certa medida dada no que atrás dissemos: analisamos as produções orais para

fazer um diagnóstico e criar um plano de trabalho capaz de melhorar e desenvolver os conhecimentos e capacidades dos alunos).

O nosso olhar sobre a oralidade tem de ter em conta, pois,

- **as condições que criámos e que demos aos alunos para eles falarem**
- **as características próprias da enunciação e do discurso oral.**

Sobre **as primeiras**, já falámos um pouco. Vale a pena lembrar, no entanto, que, numa conversa, por exemplo, o tempo que a criança ou o jovem levam a tomar a palavra ou a responder, a duração da sua fala, a fluência, o recurso intermitente à língua materna, etc., devem ser analisados à luz da sua história individual de uso da língua, nomeadamente, na escola, bem como do domínio dos temas em debate e do maior ou menor à-vontade na relação com o interlocutor.

Se o aluno produzir frases correctas, mas muito curtas, pausadamente, isso pode indicar que ele tem poucos recursos comunicativos, apesar de conhecer as regras básicas da língua, que aplica de forma pouco automática, apoiando-se no seu conhecimento explícito.

Pelo contrário, o recurso à língua materna, num discurso fluente e eventualmente com erros, revela um à-vontade comunicativo que indicia uma mais rápida evolução na aprendizagem da língua. Neste caso, é mais fácil para o professor detectar as áreas que merecem especial tratamento e apoio, para que o aluno progrida nessa evolução.

Em suma, libertar a comunicação das peias do correcto é o primeiro passo para a sua correcção.

Quanto às **características próprias da enunciação e do discurso oral**, convém ter em conta o seguinte:

- quando uma frase se transforma em enunciado, isto é, quando é produzida numa situação concreta de comunicação, num dado contexto, embora não perca o seu significado básico, ganha um conjunto de sentidos que dependem das relações com os

outros enunciados, das características próprias do contexto situacional e das regras de uso definidas pela comunidade ou por um dado grupo social.

Imaginemos uma simples frase como *Anda cá!*. Trata-se de uma ordem ou mesmo de um pedido. A pessoa que fala exige ou pede a outra que se aproxime.

Experimentemos, agora, dar-lhe entoações diferentes. Altear a voz, falar baixinho, prolongar o *a* de *cá*, gritar, etc. e teremos sentidos completamente diferentes para o mesmo significado: ameaça de castigo, promessa de perdão, manifestação de ternura, convite à fuga, etc.

Consideremos, agora, estes dois curtos diálogos:

A – <i>Tem ovos ?</i>	A – <i>Tem horas?</i>
B – <i>Tenho.</i>	B – <i>Tenho.</i>

Apesar de as perguntas serem do mesmo tipo, a segunda resposta, ao contrário da primeira, é desadequada. As regras de uso definidas pela comunidade exigem que a pessoa dê informação sobre as horas e não se limite a dizer que as “tem”.

Imagine-se que alguém nos diz:

Amanhã vou deitar-me tarde. Não me telefones cedo.

Isso significa que a pessoa que fala vai deitar-se mais tarde do que é costume e que não quer que o outro a acorde, telefonando-lhe demasiado cedo. Qual é o verdadeiro sentido de *tarde* e de *cedo*, nesta fala?

Tudo depende de quem fala, e em que circunstâncias. Se for um estudante de treze anos, em tempo de aulas, talvez se deite por volta da meia-noite e não queira acordar antes das onze. Se for um jovem em férias, talvez se deite às seis da manhã e não queira acordar antes das três da tarde. Mas, se se tratar de uma pessoa de oitenta anos, talvez se deite às onze da noite e não queira que o acordem antes das nove da manhã.

A descodificação e interpretação correcta deste enunciado depende, pois, não só do significado das frases, mas do sentido que ganham na relação com o contexto.

Para se ser um bom falante, é preciso dominar muito bem os jogos de sentidos que decorrem dessa relação única e irrepetível, em cada momento.

Para avaliarmos o grau de competência dos nossos alunos, na oralidade, há que verificar, pois, em que medida eles reconhecem e *praticam* esses dois níveis semânticos: o dos significados e o dos sentidos. Claro que essa avaliação só pode ser feita e só tem valor se antes os prepararmos para o uso pleno da língua; se, com exemplos (como os que aqui demos) e actividades ou jogos de linguagem, os orientarmos na descoberta dos dois níveis referidos.

- No jogo de sentidos que perpassam pela fala, temos de contar com a relação que se estabelece entre o explícito (o que é dito) e o implícito (o que fica dito mesmo sem se dizer).

O facto de, em geral, os interlocutores se poderem observar e se encontrarem no mesmo contexto faz com que muitas informações, que na escrita seria necessário verbalizar, possam não ser explicitadas, na comunicação oral.

Dois falantes que se encontram numa paragem de autocarro, mesmo que nunca se tenham visto antes, poderão comunicar com sucesso, entabulando um diálogo tão simples como este:

- *Já está à espera há muito tempo?*

- *Passou agora mesmo um...*

O que faz com que ambos tenham a certeza de que estão a falar de autocarros é, por um lado, a presença da paragem e, por outro, os conhecimentos que partilham sobre a vivência quotidiana das zonas urbanas, em Portugal. A resposta *passou agora mesmo*

um diz muito mais do que isso: diz que a pessoa em causa acaba de perder um autocarro e que, provavelmente, ainda demorará algum tempo até que chegue outro. Neste caso, os conhecimentos que ambos têm do mundo, tornam possível não dizer tudo, *economizando* na fala.

São os mesmos conhecimentos partilhados que permitem que uma pessoa pergunte a um amigo que acaba de chegar, *então?* e o amigo, sem hesitar, responda *ainda não foi desta*, ficando o primeiro a saber, por exemplo, que ele, mais uma vez, não conseguiu tirar a carta ...

As situações próprias da oralidade dão-nos esta capacidade de gerir habilmente o laconismo, sem perda de informação.

Quanto mais **proximidade** houver entre os participantes no acto comunicativo, mais estes *apostam* ou podem apostar no implícito. De tal modo que um casal com cinquenta anos de vivência em comum poderá facilmente, numa simples expressão como *lá vai ela!*, comunicar qualquer coisa como: *lá vai a vizinha do rés-do-chão, com o mesmo roupão cor-de-rosa até aos pés e os bigodis na cabeça, tomar o café das nove à leitaria da esquina (não tem noção do ridículo!...).*

Falamos de proximidade num sentido amplo: a proximidade física, a proximidade dada pelo conhecimento do outro e a proximidade afectiva, mas também a proximidade social e cultural.

Quando existe uma certa distância em termos de estatuto social, os falantes tendem a assumir essa distância simbólica como uma distância física e geralmente tornam o seu discurso mais explícito. Mesmo que a empregada saiba que a dona da casa espera uma visita, não dirá, ao avistá-la da janela, *lá vem ela*, mas antes algo como *parece que a visita de que a senhora estava à espera está a chegar*.

É fácil perceber como a **distância cultural** obriga a um discurso mais explícito, sob pena de não nos entendermos. Isso é válido, muitas vezes, dentro da mesma

comunidade, nomeadamente na relação entre gerações, mas atinge o expoente máximo entre falantes de comunidades diferentes, mesmo que estejam a comunicar na mesma língua.

Retomemos o cenário da paragem de autocarro. Provavelmente, nenhum guineense acabado de chegar a Portugal faria a pergunta inicial (*Está à espera há muito tempo?*): ficaria apenas à espera. E, se a pergunta lhe fosse dirigida, responderia simplesmente *sim* ou *não*, pois não entenderia a ânsia do português, marcado pela miragem de horários regulares em que, apesar de nunca cumpridos, teima em acreditar, por educação. Para o português, a comunicação teria sido frustrada. A menos que explicitasse: *gostava de saber se o senhor está aqui há muito tempo, porque se estiver, isso é sinal de que talvez o autocarro não demore: aqui em Portugal os autocarros, em princípio, passam de 15 em 15 minutos. Se o senhor estiver aqui há mais de meia-hora, talvez tenha sorte e chegue outro agora. Estou cheio de pressa porque não quero chegar tarde ao emprego.*

Tomemos outro exemplo de conversa entre pessoas com histórias culturais diferentes. Se um português, querendo dar ênfase à agressividade do João, afirmar algo tão simples como *o João parecia um lobo*, será talvez mal entendido por um cabo-verdiano, para quem o lobo, figura habitual das estórias tradicionais, personifica a estupidez e a gulodice...

Só a explicitação dos pressupostos culturais, mais uma vez, poderá garantir o sucesso comunicativo pleno.

Na vida quotidiana, muitos implícitos ficam por compreender e muitos outros redundam em mal-entendidos, sem que daí venha grande mal ao mundo. São os riscos da comunicação sem rede...

Na escola, porém, tudo tem de ser pensado. Na escola, estão profissionais de ensino que têm uma missão muito clara: dar aos seus alunos meios de desenvolverem competências e capacidades, se possível ao longo da vida. Aí não há espaço para discursos paralelos, nem para falsas intercompreensões. O professor tem de assegurar os conhecimentos e as condições que garantem que a comunicação se estabelece e que o aluno percebe como ele próprio a pode estabelecer com sucesso.

Falamos de comunicação oral e falamos de alunos com línguas maternas diferentes da língua de ensino. Mais uma razão para ter cautela. São crianças e jovens (não adultos...) muitas vezes distantes da cultura escolar que, mesmo quando já nascidos em Portugal, trazem outros hábitos, outras formas de reflectir sobre o mundo, outras regras de uso das línguas, outras experiências e conhecimentos: *outros implícitos*.

A distância, no entanto, não nos deve assustar, nem precisamos sequer de a encurtar, para comunicarmos. É só mais um desafio: basta saber que talvez seja preciso explicitar os implícitos. Porque somos profissionais...

O aluno tem de saber isso também, para ser um bom falante (e naturalmente um bom ouvinte). Tem de saber o que acontece por trás das palavras, tem de saber que o discurso oral joga com os conhecimentos adquiridos e partilhados e com as informações *dadas* pelo contexto e que tem regras próprias que o tornam económico *quanto baste*...

Mas o professor que quer desenvolver no seu aluno a arte de falar, e avaliá-lo por isso, não pode esquecer outras características próprias do discurso oral.

Quando falamos, como vimos, embora acabemos por dizer mais do que dizemos, também não dizemos tudo, porque não é preciso. Apoiamo-nos em gestos, pequenas palavras que apontam para o que queremos, sem delongas (*isso, ali...*), etc.

Mas, numa aparente contradição, parece que o desejo de economia que nos move tropeça em repetições, redundâncias, hesitações, falsas partidas que abandonamos sem sequer nos darmos ao trabalho de pedir desculpa...

Lisboa é uma cidade cheia de sol, à beira-rio, com uma luz laranja ao fim do dia, Lisboa.

Não é bem assim... não é bem assim... eu tenh... eu tenho di..., eu tenho dito sempre que não é bem assim...

Gostava de vos dizer... hoje estou muito cansada... hmm... tenho de pôr os óculos.

Ontem foi um dia terrível... levantar e pronto...as camas, a roupa, deixar a comida...ir para a Faculdade... esqueci-me da pasta... os testes... os meus pais... os telefonemas ao fim do dia...

Ontem fui a um concerto ouvir trocar trombone... ai desculpe... tocar ...

O meu pai morreu aos dez anos... quando eu tinha dez anos...

Quem não reconhece, nestas, como noutras expressões, o discurso de todos os dias?

Claro que há muitos tipos de discurso oral. Há os que se aproximam mais da escrita, como quando fazemos uma comunicação, num colóquio, ou a apresentação de uma mesa redonda, na aula... Mas o que é normal, no quotidiano, é o diálogo simples, sem grandes formalismos, que gostaríamos de ensinar aos nossos alunos que têm outras línguas maternas, sob pena de eles andarem por aí, ridiculamente, a falar como quem escreve...

Falar (e escutar) é como andar na corda bamba. É estar, como agora se diz, *on-line*. Não há recuos, nem muitos planos. Apenas a certeza de que o outro está no mesmo barco e que entre nós existe um maravilhoso acordo tácito que desvaloriza as imperfeições em nome da eficácia: tal como nós precisamos de parar para pensar, para *ganhar o fio à meada*, também o outro precisa de compassos de espera, de repetições e outras redundâncias, para não o perder...

Faltas de concordância, pronomes mal usados, mistura de expressões, frases inacabadas, muito se *perdoa* (e quantos nem reparam...) em nome do prazer da troca de palavras que nos vai animando a vida e ligando aos outros.

Por isso, quando o professor analisa o discurso oral, tem diante de si um dilema: será que os erros que vai encontrando resultam apenas da estrutura própria deste tipo de discurso, das condições em que é produzido? Ou, pelo contrário, são sintomas de algo mais profundo: pouco vocabulário, vocabulário pouco activo, ignorância das regras básicas da língua, interferência persistente de regras da língua materna, etc.?

Mais uma dúvida metódica que exige métodos. Métodos cuidados e sistemáticos de análise (ou diagnóstico, como está na moda dizer). É preciso comparar. Ver o que acontece na escrita, quando o aluno tem mais tempo de reflexão e de planificação; pedir reformulações pausadas; analisar vários momentos de diálogo.

Por certo surgirá um padrão de comportamento, em cada aluno, que permitirá separar o trigo do joio, o que é próprio do oral daquilo que o aluno não sabe...

Em todo o caso, nunca analisar o que diz como se se analisasse o que escreve: nunca o culpar por saber falar como quem fala.

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