

Fontes importantes (para além de muitas outras) foram os métodos de língua «Sprachfenster», «Sprachland», «Sprachwelt Deutsch», «Die Sprachstarken» e «Pipapo». O recurso a estes métodos de ensino garante a atualidade da didática da língua e favorece a coordenação entre as aulas do ELH e do ensino regular.

#### 4. Três pontos centrais da atual didática da oralidade

A oralidade é um campo enorme com vasta bibliografia em diferentes línguas e tradições. A diversidade de tradições reflete-se, p. ex., na diferença de valorização que era ou ainda é dada em distintas culturas a domínios-alvo como «discussão democrática no conselho de turma» ou então a «recitação expressiva de poemas». Mencionamos, a seguir, apenas alguns pontos que deverão ser consensuais na didática da oralidade nos países de imigração do ocidente e norte da Europa e que são de interesse para o trabalho prático no ELH.

##### a) Objetivos e campos de trabalho no âmbito da oralidade

O objetivo global do trabalho pedagógico-didático nas áreas do ouvir e do falar é a consolidação das competências comunicativas dos/as alunos/as. Isto acontece, tanto no ensino regular como no ELH, em conformidade com a idade e tendo em conta o objetivo complementar de dirigir os/as alunos/as para um uso da língua-padrão progressivamente mais competente.

No caso da produção linguística oral, i.e. do falar, distingue-se entre formas dialógicas e monológicas, cada uma com objetivos específicos e métodos de trabalho diferentes. É para as formas dialógicas que toda a formação da competência de comunicação oral se orienta. O seu objetivo é tanto um comportamento adequado em diálogos, debates, jogos sociais de simulação de papéis, entrevistas, conversas telefónicas (simuladas), etc., como um comportamento democrático, e eventualmente dirigido por regras, de produção e receção orais em discussões de grupo, conversas de turma, debates para solução de conflitos, etc. São formas monológicas, entre outras, o contar, fazer apresentações e exposições orais em diferentes contextos (sendo que, no centro, está a transmissão clara e estimulante de um conteúdo), mas também o recitar, a leitura linguisticamente estética em voz alta e algumas formas de teatro escolar que (também) façam uma encenação expressiva da língua.

O aspeto do «ouvir» é por norma treinado em conjunto com o falar e os objetivos deste. Ele tem, no entanto, de ser impreterivelmente apoiado por tarefas correspondentes e dirigidas para essa finalidade

– quer se trate de compreender o conteúdo, do comportamento democrático de comunicação oral ou da qualidade da declamação de um poema. A simples audição sem uma tarefa e um foco claros não tem grande utilidade. Importante é o aspeto da «audição diferenciada» também para as situações de aprendizagem dedicadas à observação de especificidades da língua, como por ex., o reconhecimento de variantes dialetais na língua primeira (a partir de amostras orais) ou a sensibilização para determinadas particularidades da linguagem oral de uma pessoa ou de um grupo. As competências auditivas favorecem, desta forma, o importante e interessante campo da reflexão linguística.

Além das formas já referidas, dedicadas sobretudo a exercícios comunicativos e situações de aprendizagem, existem ainda situações de treino direcionadas para capacidades específicas. Aqui não é focado um conteúdo, mas um tópico linguístico. Pertencem a esta categoria de tarefas os já mencionados exercícios para diferenciação de fonemas semelhantes (p. ex., /b/ e /v/, ver o capítulo 2a) e outros exercícios de compreensão oral e de pronúncia, sobretudo nos primeiros anos. O treino correspondente pode ser realizado quer através de reprodução oral quer, de forma mais livre, através de exercícios orais guiados (no caso da reprodução, um determinado exemplo é reproduzido e aperfeiçoado por meio da repetição; no caso dos exercícios guiados, varia-se um modelo dado; cf., neste sentido, o chamado *scaffolding*, descrito no caderno 1 (Desenvolver a escrita), capítulo 4d da Introdução, bem como o capítulo 8 A.5a do manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência»). Num sentido mais lato, o treino do vocabulário e a transmissão de meios de expressão mais alargados podem ser considerados como parte do treino de capacidades. Ambas as áreas são de grande importância para as aulas do ELH porque ajudam a conduzir os/as alunos/as a uma competência avançada na língua primeira e a alcançar um bilinguismo o mais equilibrado possível; cf. capítulos 2b e 2c acima.

##### b) Sobre o estilo discursivo e interrogativo do/a professor/a

Para alargar e desenvolver a sua competência linguística oral, os/as alunos/as necessitam de tempo e de oportunidades de aplicação. Em que medida é que as têm efetivamente depende do estilo discursivo e interrogativo do docente. Se o professor A só comunica no apertado e tradicional «modo de perguntas» («Qual é o rio mais longo do nosso país?», «Onde vivia o herói da nossa história?», etc.), os/as seus/suas alunos/as mal poderão desabrochar linguisticamente. Ao inverso, se a professora B, em vez de fazer esse tipo de perguntas fechadas e inautênticas, se dirigir à turma com perguntas abertas ou, melhor ainda, com estímulos, os/as alunos/as serão naturalmente orientados para uma produção linguística oral cuidada. Exemplos deste tipo de perguntas e estímulos são «O que sa-

bem sobre os rios e lagos do nosso país?», «Discutam o que vos agrada ou incomoda no comportamento do herói da nossa história!».

Muitos/as professores/as têm, infelizmente, a tendência – de forma intuitiva e provavelmente devido à sua própria experiência escolar – para um estilo discursivo e interrogativo que dá muito poucas oportunidades de produção linguística oral aos/às alunos/as. Estudos mostram que a percentagem discursiva dos/as professores/as é, com frequência, 20 a 30 vezes superior à de cada aluno. Para mudar este facto nas próprias aulas, é conveniente ter em conta os seguintes pontos:

- Não repetir as respostas dos/as alunos/as (este chamado «eco do/a professor/a» tem um efeito inflacionário e impede que os/as alunos/as se habituem a falar alto e com clareza). De forma semelhante, também não é boa a confirmação ritual das respostas com «certo!», «muito bem!», «exato», etc.; corresponde a um estilo ultrapassado, centrado no professor.
- Em conversas sobre textos, conteúdos, problemas e conflitos, trabalhar o mais possível com estímulos de fala ou pelo menos com perguntas autênticas e abertas (e evitar as perguntas fechadas e pouco autênticas). Os impulsos para iniciar e prosseguir a conversação têm de ser cuidadosamente refletidos durante a planificação das aulas; só após algum tempo e exercício é que um/a professor/a os tem mais ou menos interiorizado.
- Combinar e treinar com a turma regras e rituais que permitam ao/à professor/a passar o mais possível para segundo plano. Em discussões de grupo ou conversas de turma, por exemplo, os/as alunos/as podem muito bem dirigir-se uns aos outros ou passar a palavra, se isto tiver sido treinado e se no início da atividade estiver um impulso ou uma tarefa clara (e não uma pergunta do/a professor/a que exija automaticamente uma resposta).
- O mesmo objetivo orienta a seleção de atividades pedagógicas centradas nos/as alunos/as, em que a posição central do/a professor/a e o domínio da sua quota-parte de fala sejam, pelo menos, reduzidas (cf. neste sentido o manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência», sobretudo os cap. 5 e 6). No ELH, em que o/a docente tem, na maioria das vezes, de gerir vários anos e grupos etários simultaneamente, isto é, sem dúvida, uma tarefa exigente. No entanto, também aqui é possível reduzir a posição central do/a professor/a através da delegação de responsabilidades aos/às alunos/as.

### c) Observar, avaliar e desenvolver desempenhos orais

A observação e avaliação de desempenhos orais, orientadas para o progresso, são mais laboriosas do que no caso de textos escritos. Ouvir uma produção oral várias vezes e analisá-la só é possível se se trabalhar com gravações áudio ou vídeo. Por norma, isto ultrapassa a medida do possível. Este processo deve, no entanto, ser pontualmente aplicado, pelo menos em casos excecionais (por exemplo, gravação áudio quando um aluno lê um texto em voz alta), porque leva a resultados muito mais exatos.

Para prevenir o perigo de avaliações globais e, por isso, pouco úteis no âmbito da oralidade, recomenda-se um procedimento focado e orientado por critérios, que deve ser sempre adaptado à idade e ao nível de desenvolvimento na língua primeira. Remetemos aqui para o cap. 7 do manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência» (Avaliar o desempenho de forma a promover o seu desenvolvimento, com bons exemplos práticos na parte B) e acrescentamos as seguintes indicações:

- Em relação a situações «formais», declaradas como situações de observação e avaliação (por ex., uma apresentação oral, uma cena de teatro, uma recitação, etc.): aqui devem ser estabelecidos e comunicados previamente critérios claros, de preferência em forma de uma grelha de critérios com vários pontos. A avaliação é, deste modo, mais transparente para os/as alunos/as. Além disso, os pontos de partida para o trabalho subsequente e as medidas posteriores visando o progresso tornam-se logo evidentes. Encontrar formas de treino e exercícios adequados são parte do profissionalismo do/a docente.

Outra vantagem das fichas de observação com critérios é que também os/as alunos/as (pelo menos a partir do 3º ano) podem preencher a ficha e desenvolver, assim, a sua sensibilidade em relação aos pontos em causa. Um exemplo de uma ficha de observação para a avaliação de apresentações encontra-se no manual para a prática «Fundamentos e Quadros de Referência» no cap. 7 B1; cf., além disso, o n.º 18 do caderno «Desenvolver a leitura na língua primeira» (Grelha para a auto-avaliação da leitura em voz alta).

- Em relação a situações de observação «informais», não especialmente anunciadas (por ex., em caso de discussões de grupo ou de turma, apresentações orais, leitura individual em voz alta ou outras situações de observação comparáveis): é conveniente que também nestas situações o/a docente tome notas de eventuais observações relevantes («X tem de aprender a escutar melhor e a dar mais atenção aos outros», «Y tem dificuldade em articular o som 's'», «Z fez grandes progressos no discurso livre»,

etc.). De seguida (ou numa ocasião posterior adequada), o/a docente pode informar os/as alunos/as em causa sobre as suas observações e dar-lhes, se necessário, sugestões concretas de melhoramento.

## 5. Intercâmbio e cooperação com o ensino regular

No caderno «Fundamentos e Quadros de Referência», mas também nos outros cadernos de materiais didáticos, sublinhou-se repetidamente como a coordenação entre o ELH e o ensino regular, bem como a troca de experiências, descobertas e procedimentos, é importante e estimulante. Os seguintes aspetos podem ser de especial interesse para o desenvolvimento da oralidade:

- Intercâmbio sobre o tema da competência de comunicação oral: que regras de comunicação oral são aplicadas pelos/as diferentes professores/as; como é que estas regras foram introduzidas, como são treinadas?
- Intercâmbio sobre metodologias no âmbito da formação de competências de comunicação oral de cariz democrático: que formas (por ex., “conselho de turma”, discussões de prós e contras, etc.) são postas em prática e com quais se pode contar?
- Intercâmbio de ideias e materiais para o trabalho na área de jogos cénicos (pequenas formas de teatro escolar, etc.) e da recitação teatralizada de poemas e outros textos.
- Conhecer as ideias e os materiais dos métodos de língua do ensino regular e dos comentários correspondentes. Encontram-se aqui possivelmente materiais, como, por exemplo, grelhas de observação e avaliação, facilmente adaptáveis para as aulas do ELH.

Os seguintes projetos centrados na oralidade prestam-se, entre outros, para a cooperação entre o ensino regular e o ELH, tanto no contexto do ensino regular como no âmbito de uma semana de projeto:

- Projeto conjunto de uma série de lições sobre poemas em diversas línguas, sendo a atividade final um evento com os pais; além disso, gravação de um CD plurilingue de poemas.

- O mesmo, mas com jogos linguísticos em diferentes línguas. Para isso, ver também a sugestão de aula n.º 7.

- O mesmo, mas com curtas cenas de teatro ou *sketches* em diversas línguas; pode, eventualmente, ser feita uma gravação vídeo.

- Ver, além disto, diversas ideias para pequenos jogos plurilingues e outras atividades no método «Sprachenvielfalt als Chance» (Schader, 2013).

Pela competente revisão da introdução agradecemos a Stefan Hauser e Nadine Nell-Tuor do Centro de Oralidade da Escola Superior de Educação de Zug, bem como a Claudia Ulbrich do Setor de Pedagogia Intercultural do Departamento de Pedagogia da Administração do Ensino Público da Direção de Ensino do Cantão de Zurique.