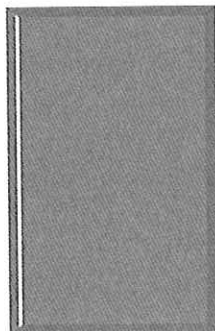


Douglas Altamiro Consolo (*)

*Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem
de línguas estrangeiras (**)*

(*) Mestre em Lingüística Aplicada (UNICAMP) e Doutor em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (The University of Reading, Inglaterra). Docente em Língua Inglesa e Lingüística Aplicada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, SP.

(**) Tema abordado na Mesa Redonda "O Lugar da Oralidade na Aula de Língua Estrangeira", na XII Spring Conference, APLIESP, São Carlos, SP, 07/11/1998. Agradeço a Maria Helena Vieira-Abrahão pelas valiosas sugestões para este artigo.



RESUMO

O desejo de falar uma língua estrangeira (LE) pode, em alguns casos, ser associado ao “mito” de que sendo competentes em uma LE podemos ascender socialmente. A motivação para ser competente em uma LE decorre também da necessidade dessa língua como ferramenta na vida acadêmica e profissional. Esse tipo de motivação justifica a prioridade dada ao ensino da leitura em LE nas escolas brasileiras, embasada nas propostas dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental”, Língua Estrangeira. Apesar da relevância das diretrizes propostas, este artigo salienta a relevância da competência oral no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em contextos de educação formal no Brasil.

ABSTRACT

The motivation to learn a foreign language (FL) can originate as a type of “myth”, according to which FL competence allows one to become a member of socially privileged classes, or as the need to use a FL as a tool for academic and professional purposes. In the Brazilian schooling context, the latter has led to the prioritisation given to the teaching of reading comprehension in FL classes, as supported by the parameters for the National Curriculum (“Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental”, Língua Estrangeira). Despite the relevance of such parameters, this article argues that the teaching of oral skills needs to be considered in syllabuses for FL education in Brazil.

O desejo de falar e ser capaz de se comunicar em uma língua estrangeira (LE) origina-se devido a razões que podem variar desde a motivação definida como *integrativa* (Gardner & Lambert, 1972), gerada pela admiração ou interesse pessoal por uma outra língua (e também por seus falantes e aspectos culturais pertinentes à língua estrangeira), até a motivação exclusivamente instrumental, em decorrência de necessidades práticas de uso de uma determinada língua como ferramenta acadêmica e profissional. Esse desejo pode ser, inicialmente, associado a uma espécie de “mito” de se falar línguas estrangeiras *perfeitamente*, de que podemos nos tornar absolutamente competentes para o uso verbal e a comunicação oral em outras línguas, e que essa competência nos proporcionará adentrar um mundo idealizado, de seres privilegiados, que podem ascender socialmente com grande facilidade, viajar pelo mundo e ampliar significativamente suas experiências de vida.

Nosso desejo de falar inglês – pois me incluo entre os que (de certa maneira) iniciaram seu percurso no aprendizado da língua inglesa por razões mais fantasiosas do que práticas – pode ser facilmente entendido como decorrência das influências de culturas estrangeiras na cultura brasileira (desconsiderando-se, aqui, julgamentos de valor sobre essas influências), da propaganda (gerada, por exemplo, por cursos particulares de línguas e pela divulgação de produtos estrangeiros) e, na perspectiva de sociedades pós-modernas e da globalização, pelas reais necessidades impostas pelo mercado profissional.¹

As aulas de LEs no Brasil, principalmente de língua inglesa, nas escolas de ensino fundamental e médio, têm se voltado para o ensino de leitura, principalmente nas séries da escola média, devido às mudanças ocorridas nos exames vestibulares de renomadas universidades brasileiras e, mais recentemente, às diretrizes educacionais veiculadas no país pelas instâncias competentes.² Salienta-se, nas discussões de foro acadêmico (por exemplo, Braga *et alii*, 1998 e Celani *et alii*, 1998), que o ensino da leitura em LE deva ser priorizado em relação à compreensão oral e à produção escrita e oral, embora na mesa redonda realizada na XIV JELI (Braga *et alii*, *op. cit.*) tenham surgido determinadas posições radicalmente contrárias a

1. Vide, por exemplo, a reportagem A Febre de Aprender Inglês, publicada na Revista Veja, de 28/10/98, págs. 72-78.

2. Vide Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira (versão preliminar, outubro de 1997).

essa priorização.³ Conforme o texto preliminar dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o ensino de LE (1997:4),

A inclusão de uma disciplina no currículo dever ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma LE, isso requer uma reflexão sobre seu uso efetivo pela população. No Brasil [...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar LEs como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. [...] Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilingüísticas, o uso de uma LE no Brasil parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer.

Ainda em conformidade com os referidos **Parâmetros**, o ensino fundamental deve capacitar os alunos, entre outras coisas, a

- (i) utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- (ii) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Concordamos que formar bons leitores, tanto em língua materna (L1) como em uma ou mais LEs, constitui-se função do processo de escolarização. Entendemos, também, que, devido a fatores tais como carga horária disponível para as aulas de LE nas grades curriculares, ao número de alunos por classe e às necessidades mais gerais e imediatas dos alunos das escolas fundamental e média, os resultados da aprendizagem de outra(s) língua(s) serão sensivelmente melhores se limitarmos o planejamento de tais cursos à meta principal de torná-los bons leitores. O que vinha sendo observado, antes de se priorizar o ensino da leitura, era uma tentativa nem sempre bem-sucedida de ensino das quatro habilidades, ou de pelo menos

3. Enquanto as falas de Denise Braga e Marisa Grigoletto apontaram para características do ensino de leitura na aula de LE, Vera Menezes de Oliveira e Paiva posicionou-se contrária à tendência do ensino exclusivo da leitura em LE e favorável ao aprimoramento, também, da competência oral.

três delas,⁴ cujo resultado não tornava o aluno sequer competente para compreender ou expressar-se na LE em nível elementar.⁵

Questionamos, entretanto, o rigor de se conduzir o ensino de LEs somente voltado para a leitura, considerando-se os objetivos (i) e (ii) citados acima, e o argumento de que devemos proporcionar aos alunos uma base lingüístico-comunicativa para necessidades futuras de uso da LE que não descarte a possibilidade de os alunos se engajarem em contextos de uso das habilidades orais em uma LE. Embora os Parâmetros Curriculares apontem a existência, no programa de uma LE, de “espaços para exposição do aluno” à amostras de oralidade e “o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita”, enfatiza-se que esses espaços não implicam engajamento no discurso oral” (p. 6). Oralidade é sinônimo de “aspecto prazeroso” do uso da linguagem, mas não deve ser priorizada, devido à relevância da leitura e às “condições na sala de aula na maioria das escolas brasileiras” (p. 5), já mencionadas, as quais não favorecem o ensino da oralidade. Permito-me, então, concluir, parcial e ironicamente que, enquanto falar uma LE pode representar uma experiência agradável para o aprendiz, trabalhar a leitura representa exatamente o oposto.

Dentre os vários fatores que tornam as condições na escola brasileira menos propícias para se ensinar as habilidades orais, verifica-se que muitos professores de LE, no Brasil, não são competentes para falar a própria língua que ensinam (p. 6), conforme tratado na literatura (por exemplo, Almeida Filho, 1992; Amarante, 1990; Consolo, 1996). Acreditamos que a competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo (L-alvo) constitui um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de LE, para que ele possa cumprir dois papéis essenciais na sua atuação em sala de aula:

- Atuar como um modelo lingüístico e, assim, colaborar, por meio de sua fala, no processo de geração de insumo adequado à aquisição da L-alvo pelos alunos (Ellis, 1984; Willis, 1981);
- Encorajar e engajar-se na interação verbal com os alunos na L-alvo, contribuindo, assim, para o processo de desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes (Allwright, 1984; Ellis, 1984, 1990; Malah-Thomas, 1987).

4. As quatro habilidades são entender, falar, ler e escrever. A produção escrita, enquanto voltada para o cumprimento de tarefas de uso do registro escrito para redação, muitas vezes não era contemplada.

5. Por exemplo, em situações cotidianas de compreensão e produção oral, ou a habilidade de ler textos autênticos simples.

Algumas LEs constituem línguas de comunicação verbal e escrita no cenário internacional, em diversos setores, como por exemplo, o científico, o econômico, o político e o social. O ensino de inglês como LE, por exemplo, ocorre ao redor do mundo em diferentes situações formais, paralelamente à aquisição da língua inglesa por meio de “processos naturais” (Ellis, 1984; Krashen, 1982), em situações de bilingüismo ou do uso do inglês como segunda língua (L2). Na realidade brasileira (e fora do cenário formal da aula de LE), existem mais oportunidades de se utilizar inglês para leitura do que para comunicação verbal. Esta ocorre, todavia, em eventos de caráter internacional (congressos e feiras), no atendimento e recepção de estrangeiros, e em algumas áreas específicas como aviação, turismo, relações exteriores e comerciais. Em informações fornecidas por alunos universitários de inglês como LE no Brasil,⁶ verificamos que, diante das possibilidades de se ouvir e falar uma LE, o domínio da oralidade em LE representa um objetivo para muitos. Esse objetivo, porém, não é facilmente alcançável, devido às condições de ensino citadas anteriormente, e também aos fatores apresentados a seguir.

Os cursos denominados de “inglês geral”, bem como aqueles planejados para fins específicos,⁷ incluem atividades de sala de aula que objetivam a compreensão e a produção oral, mas existe maior ênfase, inclusive por parte dos materiais didáticos,⁸ no ensino de formas gramaticais, leitura e compreensão de textos, vocabulário e, ocasionalmente, diálogos estereotipados, do que no ensino de características específicas e realistas da fala e interação verbal em LE. Segundo Bygate (1987), um fator prejudicial ao ensino da língua oral está no fato de a oralidade ser menos valorizada do que a modalidade escrita, tendo esta maior prestígio nos meios científicos e literários. Bygate (*op.cit.*) afirma que

A fala é, entretanto, uma habilidade que requer tanta atenção quanto a habilidade na escrita, tanto em primeira como em segunda

6. Informações obtidas através de discussões em sala de aula e utilização de questionários para alunos de Inglês Geral e de Inglês Instrumental, das classes do Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP, em 1997.

7. Consideramos aqui cursos do tipo ESP (*English for Specific Purposes*), e não necessariamente àqueles que objetivam exclusivamente o ensino de leitura, denominados cursos instrumentais.

8. Vide, por exemplo, Almeida Filho *et alii* (1991) e Consolo (1990) sobre a realidade dos livros didáticos de inglês como LE produzidos no Brasil.

língua. Nossos aprendizes freqüentemente necessitam falar com segurança para realizar muitas transações básicas [...] A língua oral é, por excelência, o veículo das relações sociais, dos avanços profissionais e dos negócios. É também o meio através do qual a própria linguagem é aprendida, e que conduz muitas pessoas à aprendizagem. (Bygate, 1987:vii)⁹

O papel da oralidade é certamente fundamental nas relações humanas e pedagógicas em sala de aula, incluindo-se aqui as aulas de LE. Cazden (1988) define a sala de aula como um “sistema de comunicação” e salienta que, por meio da comunicação, ocorre a maior porcentagem do aprendizado. A importância da oralidade e do papel das interações verbais entre professores e alunos de LE justifica-se também pela sua contribuição no processo de internalização do conteúdo lingüístico da L-alvo pelos aprendizes, inclusive em decorrência da atuação verbal do professor, conforme argumentado acima. No contexto brasileiro, os alunos, em sua maioria, têm a sala de aula como único cenário para contato, produção e aprendizagem de LEs¹⁰ e, portanto, a ocasião da aula deve ser voltada ao máximo para expor o aluno a insumo de qualidade e oportunidades para desenvolver sua competência na L-alvo.

O processo interacional na L-alvo poderá restringir-se a algumas funções do discurso pedagógico, tais como o fornecimento de instruções aos alunos para a realização de tarefas propostas durante o curso, e a avaliação e o encorajamento da fala dos alunos (enquanto atos discursivos e pedagógicos).¹¹

Com base na literatura (por exemplo, Canale, 1983; Nolasco & Arthur, 1987), no texto preliminar dos Parâmetros Curriculares (1997) e em minha experiência docente, apresento abaixo algumas diretrizes para embasar o ensino da compreensão e produção oral em aulas de LE:

9. No original: “*Speaking is, however, a skill which deserves attention every bit as much as literary skills, in both first and second languages. Our learners often need to be able to speak with confidence in order to carry out many of their most basic transactions [...] It is the vehicle par excellence of social solidarity, of social ranking, of professional advancement and of business. It is also a medium through which much language is learnt, and which for many is particularly conducive for learning.*” (Bygate, 1987:vii)

10. Vide Consolo (1990) e Costa (1987).

11. Vide Consolo (1996) para uma discussão detalhada sobre as funções discursivas no discurso pedagógico (por exemplo, *directives, evaluates e encouragements*).

- partir de ocorrências (cotidianas) de *uso do registro oral*, contextualizadas socialmente, em *situações interativas* que sejam ou possam vir a ser pertinentes para os aprendizes;
- considerar os vários aspectos da *competência comunicativa*, por exemplo, o gramatical, o sócio lingüístico, o discursivo e o estratégico (Canale, *op.cit.*), e a *não-linearidade do discurso oral*;
- considerar as *diferenças* e as *semelhanças culturais* entre a L1 (dos aprendizes) e a LE, com respeito à interação verbal, tais como o direito de interromper, as tomadas de turno e as regras de polidez;
- considerar as *diferenças fonéticas e fonológicas* entre a L1 e a LE (Parâmetros Curriculares, *op. cit.*, p. 53).

De maneira genérica, apresento, a seguir, exemplos de atividades em sala de aula voltadas para o ensino e desenvolvimento da competência oral, considerando-se, principalmente, alunos de níveis básico e intermediário,¹² com base no texto preliminar dos Parâmetros Curriculares:

1. Compreensão de fatos explícitos, e a elaboração de hipóteses e inferências em uma narrativa oral (histórias e reportagens);
2. Compreensão de informações contidas em comerciais de televisão (linguagem verbal e não-verbal);
3. Conversas para apresentação e identificação de pessoas;
4. Obtenção de informações sobre a localização de serviços e seu horário de funcionamento.

Com base nos argumentos sobre a importância da interação verbal na L-alvo, em sala de aula, para o processo de aprendizagem e aquisição de LE, e devido aos benefícios de prepararem-se os alunos para que se tornem competentes no uso de outras línguas, nos diversos setores onde se possa requerer essa competência, faz-se necessário refletir adequadamente sobre as diretrizes para o ensino de LEs na escola. Se, por um lado, objetiva-se realizar um trabalho concreto e eficaz em termos do ensino da leitura, por outro, não devemos descartar a relevância da competência oral em LE e, nesse sentido, criarmos bases de trabalho pedagógico, nas séries das escolas fundamental e média, que possam favorecer o desenvolvimento (mesmo que em oportunidades posteriores)¹³ dessa competência.

12. Por exemplo, alunos das séries das escolas fundamental e média.

13. Por exemplo, em cursos universitários, outros cursos, ou outros contextos nos quais os alunos venham a ter contato com a LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, vol. 2, n. 5, p. 156-71, 1984.
2. ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, n. 1, p. 77-85, 1992.
3. _____. M. B. ALVARENGA, D. BAGHIN, D. A. CONSOLO, J. B. C. SANTOS et al. N. VIANA. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. *Trabalhos em ligüística apicada*, n. 17, p. 67-97, 1991.
4. AMARANTE, M. F. S. Desempenho em sala de aula: reflexo da formação? *Letras*, 1990, n. 9, vol. 1 e 2, p. 60-62.
5. BRAGA, D., M. GRIGOLETTO, PAIVA, L. M. O. O lugar da leitura da aula de língua estrangeira. Mesa-Redonda, XIV Jornada de Ensino de Língua Inglesa, UNESP, São José do Rio Preto, 22 a 23/05/1998.
6. BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
7. CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. & R. W. SCHMIDT (orgs.), *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983, p. 29-59.
8. CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse*. Portsmouth, N. H.: Heinemann, 1988.
9. CELANI, M. A. A., A. GUIMARÃES, M. LIMA, L. P. MOITA LOPES & M. J. NÓBREGA. *Parâmetros curriculares*. Mesa-Redonda, V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, UFRGS, Porto Alegre, 31/08 a 04/09/1998.
10. CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.
11. _____. *Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil*. Tese de Doutorado, CALS, The University of Reading, Inglaterra, 1996.
12. COSTA, D. N. M. *Porque ensinar língua estrangeira na escola de primeiro grau*. São Paulo: EPU, 1987.
13. ELLIS, R. *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
14. _____. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
15. GARDNER, R. C. & W. E. LAMBERT. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachussetts Newbury House, 1972.

16. KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.
17. MALAMAH-THOMAS, A. **Classroom interaction**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
18. NOLASCO, R. & L. ARTHUR. **Conversation**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
19. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino.
20. WILLIS, J. The training of non-native-speaker teachers of English: a new approach. **ELT Documents 110 – Focus on the Teacher**. London: The British Council, 1981, p. 41-53.