

## “Defendo todas as formas de oralidade para desenvolver a linguagem, e todas as formas de oralidade articuladas também no ensino da escrita”

Carla Marques e João Pedro Aido entrevistam Joaquim Dolz

A presente entrevista teve como objetivo primordial abordar questões consideradas nucleares para a definição de eixos de reflexão no âmbito da didática da oralidade. O entrevistado é Joaquim Dolz, eminente professor, investigador e pensador. Exerceu durante largos anos funções na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça, onde foi responsável pela formação de professores e por cadeiras da área da didática das línguas. É responsável pelo grupo GRAFE-FORENDIF (Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné et Formation des Enseignants en Didactique du Français). Joaquim Dolz tem um conjunto muito vasto de publicações no âmbito da área da pedagogia e do ensino das línguas, em particular na oralidade. Da sua produção, destaca-se a obra seminal *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école* (ESF éditeur), que contribuiu de forma indelével para uma nova perspetiva da didática do oral baseada em géneros textuais.

A entrevista foi conduzida numa sessão zoom gravada, tendo as perguntas e respostas sido transcritas posteriormente.

### **Eu defendo todas as formas de oralidade para desenvolver a linguagem, e todas as formas de oralidade articuladas também no ensino da escrita.**

**Palavras – Temos hoje o prazer e a honra de termos connosco o Professor Joaquim Dolz, que é professor de Didática do Francês Língua Materna na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Integra também o grupo de pesquisa e de análise do Francês Língua Materna e tem inúmeras pesquisas no âmbito do ensino da língua em contexto multilingue, no âmbito da didática dos géneros orais e escritos e das interações didáticas. Tem muitos trabalhos ligados à didática e à formação, é autor de inúmeros estudos, sendo impossível referir todos aqueles que Joaquim Dolz já publicou, quer autonomamente, quer em parceria com grupos de estudo. Destacamos apenas dois que têm alguma relevância para o estudo e o ensino da oralidade, que é o tema que neste momento nos interessa mais: *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école* e *Géneros Oraís e Escritos na Escola*. Estes estudos são de facto um marco na investigação da oralidade.**

O seu trabalho tem influenciado gerações de professores e de investigadores e contribui certamente para a melhoria de muitos sistemas educativos. Esperamos que com este contributo também possa ajudar a melhorar o sistema de educação em Portugal e os problemas, porventura particulares, dos professores portugueses.

As interações quotidianas, nomeadamente entre os jovens, ocorrem muitas vezes em situações e processos de educação formal, por exemplo numa escola, mas também em muitos ambientes não formais ou mesmo informais. Podemos até pensar que neste contexto global em grande mudança, as situações de aprendizagem não formal e informal podem estar fortemente ligadas ao futuro da educação. No entanto, os programas de educação não formal não são tão estudados como as situações de aprendizagem formal que têm tipicamente lugar numa escola, por exemplo.

Neste contexto, parece-lhe que, na relação entre a educação, a cultura e a arte, as atividades artísticas não formais podem ser vistas como situações ideais para se fazer uma ponte entre vários mundos possíveis e para que os mais jovens se possam *expressar de uma forma mais livre e sem limitações*, o que não poderá acontecer tão facilmente numa escola?

**Joaquim Dolz** – Começo por agradecer imenso a possibilidade de dar esta entrevista, que talvez se converta numa conversa, o que é um género oral um pouco diferente, por estar em presença de dois professores que são também responsáveis de uma revista destinada a professores, cujo magnífico título é *Palavras*. Os meus conhecimentos de Portugal e do português são limitados e posso responder à sua pergunta combinando a minha aprendizagem informal e formal do português como língua estrangeira ou segunda.

A minha impressão é que a escola portuguesa está a ir numa boa direção, não apenas no desenvolvimento e aprendizagem da língua portuguesa, mas também das línguas estrangeiras. Tenho uma visão global positiva das orientações que foram tomadas desde o último governo, com o professor João Costa como responsável pela educação. Apesar de o meu conhecimento do português, de Portugal e das escolas portuguesas ser parcial, tento informar-me e acompanhar a situação com os meus colegas da Universidade Nova de Lisboa, como Antónia Coutinho, Rosalice Pinto, Carla Teixeira, ou da Universidade de Aveiro, como Luísa Álvares Pereira e as suas antigas alunas, como Luciana Graça.

A sua pergunta é muito interessante porque na aprendizagem da oralidade as situações de aprendizagem e a prática da língua são fundamentais. A maioria das crianças que chegam à escola já sabem falar, mas a sua fala ainda não está completamente desenvolvida. Quando chegam à escola, a sua fala é um idioleto e passam, nesse momento, do oral da família, com as particularidades que tem quando falamos com crianças com menos de quatro anos, para uma fala diferente, aquela que é necessária para aprender. Rapidamente há pontes e passagens, que podem ser complicadas, entre as situações formais e informais. Sou um defensor da iniciação aos géneros formais na escola, porque situações de práticas orais como a participação num debate, numa conferência, numa exposição oral ou numa entrevista como esta não se aprendem fora da escola. Além disso, as variedades orais para o ensino das línguas, como géneros discursivos ou textuais para aprender as diferentes matérias escolares, aprendem-se na escola – mas sem que a reflexão sobre o ensino formal da oralidade esteja muito desenvolvida. Por isso, mais do que separar as vantagens das situações livres e sem limitação para se aprender a oralidade das situações formais em que ajudamos os alunos a desenvolver o oral, temos de pensar em pontes e passagens entre as duas situações e evitar as fronteiras que as separam.

No meu entendimento, muitas das situações que criamos para desenvolver a oralidade na escola inspiram-se nas práticas sociais e habituais da oralidade fora da escola, sobretudo com os alunos mais novos. Quando se observa o que se passa numa aula com alunos de 6 ou 7 anos, constata-se que os professores que trabalham a oralidade criam situações de jogo para exercitar as práticas de oralidade. Quando desenvolvem a compreensão ou interpretação de um conto, inspiram-se em conversas e debates fora da escola. Quando um professor conta um conto ou apresenta um tema e faz perguntas para tentar verificar se houve compreensão, pratica um debate interpretativo para criar elementos formais, inspirando-se em géneros conversacionais exteriores à escola.

Assim, é de evitar uma separação completa entre os dois, pois é evidente que os dois [ambientes] se têm de combinar. Quando estamos numa escola que recebe crianças de outros países, por exemplo da Ucrânia, de outros países de leste ou africanos, como acontece na zona de Lisboa ou do Porto, os estudantes têm de consolidar os géneros orais ligados à vida quotidiana, o que é cada vez mais importante num mundo em que há muitos movimentos migratórios, o que reforça a importância dos géneros informais e das práticas mais livres, que se podem praticar no pátio das escolas. Em vez de se contrastar totalmente os géneros da vida quotidiana, a fala espontânea e livre com os géneros discursivos ou textuais mais formais, devemos realçar que há uma continuidade entre os dois, da mesma maneira que as articulações entre a escrita e a oralidade são muito importantes (e num certo sentido inseparáveis).

Para responder, em resumo, à sua questão, a escola, e sobretudo a escola básica, pode criar dentro da aula situações de compreensão e de produção da oralidade para desenvolver o uso da língua inspiradas em situações livres de jogo, mas o papel do professor é diferente do que acontece no pátio quando as crianças fazem [os jogos de linguagem] que quiserem: aí tem de observar, acompanhar e definir objetivos para [os alunos] desenvolverem a língua.

Não é o mesmo trabalhar na escola ou fora da escola situações de conversa e de intercâmbio livre — e progressivamente os alunos entram numa situação de ensino do oral formal, que tem influência também no processo da escrita e na sua formação como cidadãos. Eu defendo todas as formas de oralidade para desenvolver a linguagem, e todas as formas de oralidade articuladas também no ensino da escrita.

### **Tenho várias reservas sobre a noção de competência.**

**P. – A sua resposta fala de uma ponte e de uma continuidade entre o formal e o informal, o que parece bastante pertinente e uma ajuda importante para os nossos professores. Ao dizer que está a acompanhar o movimento recente do sistema educativo em Portugal, e numa perspetiva mais teórica, recordo uma [entrevista](#) (à Revista *L@el em (Dis-)curso*, volume 2, 2010, p. 4) em que opõe capacidade a competência, dizendo que “Utilizamos capacidade contrariando a ideia de competência, [e] além de ser contrária às ideias do interacionismo social em que nos apoiamos, competência filia-se [numa] linha que considera o desenvolvimento biológico, portanto, inato e imutável.”**

**JD. –** A edição brasileira do livro chama-se *O Enigma das Competências em Ciências da Educação*. Esse é um tema académico. Do ponto de vista científico, o conceito de competência foi desenvolvido por Noam Chomsky, mas não partilho a sua posição sobre o desenvolvimento da linguagem. Sou um admirador de Chomsky, mas não faço parte da mesma corrente, eu sou interacionista. Não nego a existência de um dispositivo genético que permite o desenvolvimento da linguagem, mas o mais importante é o papel da escola, por exemplo na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. No caso da linguagem oral, as interações são fundamentais. A expressão [oral] desenvolve-se durante toda a vida, podemos aprender estratégias argumentativas para convencer outras pessoas — quando se faz um discurso político, por exemplo, o que significa que a formação sobre a oralidade não interessa apenas às crianças, na escola, mas também aos adultos, que nas várias profissões têm de desenvolver capacidades de expressão oral.

Qual é o meu problema com a noção de competência? O conceito de Chomsky pressupõe uma *performance*, que é uma atuação, e [pressupõe], tal como a inteligência, um dispositivo interno, o que permite dizer que as definições de competência não coincidem entre diferentes autores. E por isso prefiro falar de uma noção de capacidade mais behaviorista, porque é isso que eu observo: que uma criança é capaz de tomar a fala quando participa num debate, que ela sabe organizar uma narração, que é capaz de utilizar léxico, que escolhe certas frases. Eu posso avaliar capacidades bem concretas e, por isso, prefiro este conceito ao de competência. No entanto, no mundo da educação, faz-se uma oposição entre saber e competência. E a noção de competência começou a não valorizar suficientemente o saber. Na verdade, posso definir quais são as oposições fonológicas do português e na prática as minhas [vogais] nasais não serem bem produzidas, por ser um estrangeiro [a falar português]. Eu sei quais são os fonemas distintivos da língua, mas no momento da realização não sou capaz [de os produzir]. Mas não desvalorizo o saber, apesar de ser limitado, pois transforma as práticas, que numa língua são mais importantes do que o saber. O papel da escola é desenvolver tanto as práticas como o saber e ajudar a ter um controlo reflexivo sobre a prática.

Tenho, por isso, várias reservas sobre a noção de competência. E concordo que um programa dê prioridade às atividades verbais e à prática da língua, porque é mais importante que um aluno consiga escrever diferentes tipos de texto, que saiba desenvolver corretamente a fala, do que ter um saber teórico sobre um assunto. Mas defendo os saberes na escola porque permitem um controlo consciente da prática, em articulação com esta. No meu entender, há uma parte bastante política na lógica das competências, e é uma política neo-liberal porque, se vamos contratar alguém, o importante é que faça bem o seu trabalho, [por exemplo] falar bem, e não importa se tem um diploma ou não, [o que pressupõe uma subalternização do saber]. Eu sou partidário de uma formação que dê prioridade às práticas e tenho esse tipo de reserva que desenvolvi no livro

publicado no Brasil sobre o enigma da competência — nele mostramos que há visões diferentes do conceito de competência em diferentes autores, mas é, apesar disso, um termo muito atrativo no mundo da educação sem se saber exatamente do que é que se trata, e no meu entender é muito importante saber do que falamos quando falamos de oralidade e saber o que avaliamos [quando se fala de oralidade], porque muitas vezes o que se avalia é uma oralidade inspirada na escrita. Mas as normas da escrita nas práticas sociais de referência não funcionam porque ninguém fala como um livro aberto.

### **Sou partidário de uma formação que dê prioridade às práticas.**

**P. – O professor foi já abrindo as portas para as práticas, para as várias possibilidades do ensino da oralidade. Em Portugal, há professores que acreditam que basta promover momentos de interação oral no diálogo professor-aluno e que isso já servirá para aprender a oralidade, há professores que acreditam que é sobretudo pela leitura expressiva, há outros que acreditam que a oralidade passa pelo ensino de géneros formais, mas a verdade é que os nossos documentos curriculares não têm um conceito de oralidade. Acredita que uma verdadeira explicitação deste conceito poderia ajudar a definir conteúdos e depois práticas? Por outro lado, os professores subordinam muito a oralidade à escrita e assistimos muitas vezes a uma pseudo-oralidade cujo resultado é um texto que os alunos escreveram e que vêm ler ou então que memorizaram e que no dia da apresentação oral apresentam. O que tem a dizer sobre estas situações?**

**JD. –** Em primeiro lugar, o desenvolvimento da linguagem oral significa que o aluno pode compreender e produzir [textos] em diferentes situações e em diferentes práticas. E as práticas de linguagem são diversas segundo os lugares em que se fala, segundo as situações de comunicação e de acordo com os contextos que têm de ser tomados em consideração. Começamos por ver o caso das variações em português: a fala em Trás-os-Montes não é a mesma que se encontra no caso dos habitantes do Porto ou quando se fala em Lisboa. Para um estrangeiro, a fala de Lisboa é geralmente a mais difícil, a descrição fonética explica o assunto, é como se fosse um sotaque um pouco diferente. Mas temos várias línguas ou uma língua? É claro que ninguém considera que a fala de Trás-os-Montes não é português, mas com os brasileiros há a tendência para dizer que se trata de duas línguas [a variante europeia e a brasileira]. Variações existem em todas as línguas, é um erro considerar [essa separação], do ponto de vista estritamente político, em relação a uma língua que tem mais de 250 milhões de falantes. É uma riqueza lexical e uma riqueza em todos os sentidos: na literatura, Saramago é importante para o Brasil tal como Jorge Amado o é. Os alunos têm de compreender a fala: se se compara um telejornal de Angola, de Timor ou do Brasil, e telejornais de diferentes regiões do Brasil, o reconhecimento da diversidade dentro da mesma língua é importante, é ter a capacidade de perceber a riqueza que a variação traz consigo. Mas esta é uma perspetiva variacionista. [O dialeto de] Lisboa é o modelo padrão do português em Portugal, tal como o [dialeto do] Rio é o padrão em relação ao Brasil. É importante reconhecer certas pronúncias – do norte, do sul, de diferentes lugares – porque me dei conta, no Brasil, de que ‘massacro’ a língua portuguesa, mas que toda a gente me compreende e que posso ser ‘intérprete’ do que diz um português no Brasil ou do que lhe diz um brasileiro, que parecem não se compreender porque cada um deles não gosta da pronúncia do outro.

### **O primeiro aspeto é compreender a especificidade do padrão oral da escola, porque parte do fracasso escolar está associado à não aceitação desse padrão.**

O primeiro aspeto é, portanto, compreender a fala do outro, compreender a especificidade do padrão oral da escola, porque parte do fracasso escolar está associado à não aceitação desse padrão. Mas os alunos que se apercebem de uma diferença grande entre o padrão da escola e as práticas de linguagem do seu bairro ou da sua família recusam a escola porque a entendem como um mundo diferente do seu. Nesse caso, sou partidário de uma didática do oral plurinormativa para se darem conta de que certas variedades orais são

pertinentes em certas situações e outras variedades não. Mas os alunos têm de saber jogar e saber passar de uma a outra. O teatro da oralidade é importante para desenvolver capacidades de compreensão e de produção, e as situações de compreensão são muito importantes.

Mas há um outro tipo de diversidade: os géneros dos textos orais são práticas ligadas às situações de comunicação. Estamos numa situação de entrevista particular porque é quase como uma conversa entre três pessoas, mas numa entrevista com uma parte académica não se fala da mesma maneira do que numa conversa numa cafetaria, tal como o debate político e a fala de deputados têm certas características, que são diferentes do discurso de tomada de posse de um presidente da república, que tem características diferentes da fala de deputados. Por tudo isto, acho importante que, tanto nos géneros de texto formais como nos informais da vida quotidiana, se vejam as suas características e como o falante se adapta, não apenas aos interlocutores, mas também à situação de comunicação. Contar um conto, que é um monólogo, para um grupo, e chamar a atenção do grupo que acompanha a história, e tanto pode ser a criança que conta como o professor que aprende a contar e a manter a atenção dos alunos, tem certas particularidades. A própria entoação é diferente se contamos um conto, ou respondemos a uma entrevista, ou apresentamos uma lição de ciências naturais, ou formulamos a explicação de um problema de matemática. É importante tomar em consideração a situação de produção, ou a situação de interação entre os falantes, ou os géneros dos textos e as suas características. No meu ponto de vista, a oralidade não é a mesma num conto, ou numa apresentação oral, ou num diálogo, ou num debate. Para mim, a oralidade é a textualização oral, a realização oral.

### **Desenvolver a oralidade exige também desenvolver o canto da língua e a melodia da língua.**

“Oral” tem uma etimologia que vem do latim *os/oris* e significa ‘boca’ ou ‘que passa pela boca’. E as marcas da oralidade são diferentes das marcas linguísticas da escrita, porque têm a ver com a voz, a articulação, a entoação, os grupos rítmicos, que são também grupos respiratórios, a musicalidade. Falamos como cantamos e não cantamos da mesma maneira em português e em francês ou espanhol. Desenvolver a oralidade exige também desenvolver o canto da língua e a melodia da língua.

**P. – Deixou pistas muito importantes e muito interessantes e vamos pegar nalgumas delas para ir agora aos documentos de referência curricular em Portugal. Os mais recentes têm convocado para a definição de conteúdos ou de áreas de trabalho o conceito de género, tal como ele é definido no contexto do interacionismo sociodiscursivo. Mas estas referências nem sempre são uniformes, ou seja, ao lado de um género como um texto de opinião, que está explicitado de forma clara, também se apresenta algo como “faz uma apresentação oral”, o que para os professores já não está no mesmo plano. Isto pode criar ruídos nas práticas. Por outro lado, se em Portugal recuarmos dois documentos curriculares, as referências eram as das sequências textuais do Jean-Michel Adam. E então aparecia nos documentos curriculares algo como “o aluno desenvolve textos argumentativos”, ou “o aluno desenvolve textos expositivos”, ou “o aluno desenvolve textos descritivos”. Na sua opinião, qual é a importância do conceito que está na base dos documentos curriculares e de que forma ele pode ser importante para desencadear práticas que permitam um efetivo desenvolvimento da oralidade, e neste caso também da escrita?**

**JD. –** Atualmente, a unidade de ensino das línguas em diferentes países é o género de texto e em países como a França é o género discursivo. O próprio Jean-Michel Adam também considera que a entrada principal, a unidade, são textos completos. Ele diz que uma sequência narrativa pode estar integrada num texto que não é narrativo. Nesse aspeto, eu acho que ele apoiaria que se fale [de géneros de textos ou discursivos]. Porquê falar de géneros de textos ou discursivos como unidade de trabalho? Porque nós comunicamos em situações de interação que se caracterizam por unidades mais completas que um enunciado ou uma frase, e porque há um



sentido diferente, quando se trabalha com um texto completo que pertence a um gênero, do que se se trabalhar apenas com um fragmento ou uma frase.

As sequências do Jean-Michel Adam podem aplicar-se a um fragmento de texto e não a um texto completo, porquê então o gênero de texto ou discursivo? Foi [Valentin] Volóchinov quem começou a teorizar [o conceito de gênero] e considera-se que Bakhtin se apropriou de outros autores e conceitos, e em Genebra foi sobretudo o trabalho de [Jean-Paul] Bronckart. Nós comunicamos por frases e por unidades mais completas, que se caracterizam por uma situação de contexto e comunicação particular. Vejamos três exemplos: contar um conto, que para mim é um gênero, ter uma conversa por telefone para reservar um hotel ou um debate formal na televisão. Nos três casos, a situação de comunicação é diferente e os conteúdos que se desenvolvem são particulares. Volóchinov disse que o gênero faz com que as coisas se digam de certa maneira: numa fábula, um animal fala, mas um animal num texto enciclopédico sobre a vida dos animais 'já não fala', ou seja, os conteúdos são particulares, a estrutura do intercâmbio é particular — no caso da entrevista, com a sequência de perguntas e respostas entre entrevistador e entrevistado, ou uma personagem num grupo num conto, ou um monólogo de alguém que queira divertir um grupo com a finalidade de contar um conto, ou num debate deliberativo, com ou sem moderador, em que é necessário tomar uma decisão sobre um determinado problema que se queira resolver, por exemplo um problema social, em que há intercâmbios argumentativos para defender uma posição ou para a refutar. Há nestes casos conteúdos que são particulares, conteúdos que tocam nos valores, num debate, ou que tocam na ficção, num conto, mas a oralidade é sempre diferente: ao contar um conto a entoação é particular, e diferente da entoação numa entrevista com perguntas e respostas, ou num debate — e não é unicamente a entoação, as características linguísticas são diferentes.

A nossa 'pretensão', e digo pretensão em termos autocríticos, é que desenvolver a linguagem é desenvolver as capacidades para poder atuar, é desenvolver práticas em situações diferentes, e é importante captar as particularidades de um conto, captar as particularidades da realização de uma entrevista, ou captar as particularidades e as especificidades de um debate. É aprendendo a praticar a diversidade de textos que se desenvolve o português como língua. Nós reservamos o termo 'gênero de texto' para o uso da língua natural e para quando se trabalha sobre a oralidade em português (algo que será diferente se for em inglês, em francês ou em espanhol). Por isso, digo 'gênero de texto', porque é oralidade em português: ao aprender uma língua estrangeira tão importante como o português não é só aprender a estrutura do conto, é entrar na materialidade do texto oral em português. 'Gênero de discurso' é mais geral, e não [tem a ver com] a realização de uma língua natural. Quando falamos de 'gêneros de texto' é para aprender as diferentes línguas que se ensinam na escola, tanto o inglês como o francês ou a língua primeira da nossa sociedade, que é o português.

**P. – Gostaria de assumir mais uma dimensão, que também preocupa a escola: como o professor esclareceu, a oralidade é uma realidade multimodal e é característica de cada país, de cada língua e envolve todo um domínio não-verbal, desde a gestualidade (a gestualidade de um português é diferente da de um japonês, por exemplo) às dimensões da voz e ao próprio texto. Num contexto de didática específica, o que lhe parece ser mais produtivo: trabalhar todas dimensões do oral em cada intervenção ou trabalhar aspetos específicos destas dimensões? Por exemplo, devemos focar a atenção só na gestualidade associada à narração; noutro momento, por exemplo, no contexto do desenvolvimento da interação discursiva, numa conversa, por exemplo, trabalhar a entoação e a musicalidade? Fará sentido pensar numa progressão ao longo dos vários ciclos de ensino, começando pelo pré-escolar e indo até à universidade?**

**JD.** — No ensino, abordar tudo não é bom. A maioria dos professores pensará como eu. Isto não quer dizer que deixemos certas coisas para outro momento. Mas abordar tudo é difícil. Eu sou partidário de começar sempre por uma observação das práticas, uma avaliação das capacidades iniciais e selecionar as prioridades do grupo. Eu defendo que uma sequência didática, um itinerário, deve trabalhar por etapas, deve partir das capacidades iniciais. Isso implica que aprendamos a avaliar a oralidade, o que, em si, é também um problema.

## **Querer abordar tudo é complicado no caso da oralidade. Por essa razão, há que selecionar certos aspetos e fazer o luto dos restantes**

Em todos os países, exige-se uma avaliação das capacidades orais. Em França, por exemplo, para acesso à universidade já não se avaliam apenas capacidades no plano da dissertação escrita clássica, exige-se também uma avaliação da oralidade. Esta realidade obriga os professores do ensino secundário a trabalhar mais a oralidade. Para tal, temos de criar grelhas de avaliação coerentes e bem feitas, que não sejam excessivamente complicadas.

É verdade que se pode olhar para todas as dimensões, mas querer abordar tudo é complicado no caso da oralidade. Por essa razão, há que selecionar certos aspetos e fazer o luto dos restantes, porque abordar tudo em todas as ocasiões parece-me muito complicado. Mas, ao mesmo tempo, a multimodalidade é importantíssima. Eu sou um defensor de trabalhar a canção no ensino da oralidade porque a combinação entre as letras da canção e a oralidade é importante. Poderão dizer-me que muitas letras de canção são escritas, mas os limites entre escrita e oral podem ser discutidos. É possível trabalhar a leitura expressiva de um texto centrado a atenção em aspetos da oralização de um texto escrito. Pode também ser feito o contrário. A continuidade oral-escrito é complicada.

Poderíamos discutir também qual a progressão curricular associada ao oral: o que desenvolver com os alunos do ensino básico, do ensino secundário e assim sucessivamente. Para ensinar o oral, há que abordar não tudo, mas definir prioridades em função do nível escolar e das capacidades dos alunos. Imagine que eu tenho como objetivo que os alunos construam uma canção a partir de uma música conhecida. Não vou desenvolver esta atividade com alunos de 8 anos, pois talvez seja muito complicado para eles. Teremos de pesquisar e analisar para definir o que é possível realizar em diferentes idades e quais são as prioridades para cada nível. Por exemplo, no caso da argumentação oral, do debate, ou no caso do conto, poderiam ser dadas pistas sobre como se organiza a progressão curricular, mas teremos de ter em consideração que existem várias formas de trabalhar a oralidade. Uma possibilidade consiste em ajudar os professores a observar práticas espontâneas de oralidade ou o oral na aula e a saber intervir para ajustar as produções dos alunos. Mas é muito complicado assegurar o desenvolvimento da oralidade apenas desta forma. Uma segunda possibilidade passa pela criação de situações de comunicação oral, jogos, e a prática será o retorno avaliativo geral ou uma discussão entre os alunos, um retorno reflexivo do grupo. A terceira possibilidade é a criação de sequências didáticas. Esta exige, em primeiro lugar, criar a situação de produção ou de compreensão oral. Tomemos como exemplo a entrevista. Ela exige que se realize uma entrevista com um colega. Por meio da grelha de avaliação, vamos identificar o que os alunos já sabem fazer e os problemas de comunicação mais relevantes. Em função dos resultados, organizam-se ateliês, que podem combinar aspetos estritamente relacionados com a língua portuguesa com aspetos de estruturação do texto oral e com aspetos de multimodalidade, pois podemos ter gestos que significam aspetos particulares. Se o género for a apresentação de um animal ou de um país na aula, os alunos podem fazer gestos deícticos para assinalar dados num esquema, num desenho ou numa fotografia. Poderão ser gestos de acompanhamento ou gestos com significações concretas, como a indicação do tamanho. Pode até trabalhar-se do ponto de vista teatral a mímica facial. Para alunos de 9 anos, podemos, por exemplo, programar uma sequência didática que inclua três ateliês. Por fim, a quarta possibilidade é a organização de um itinerário.

Que diferenças existem entre a sequência didática e o itinerário? A primeira tem uma produção inicial, dois ou três ateliês e uma produção final concentradas no tempo. Gravam-se a produção inicial e a produção final, o que permite comparar o progresso realizado e a gravação pode objetivar mais a avaliação do progresso dos alunos durante a sequência de ensino. Um itinerário é um pouco diferente: faz-se um ateliê e repete-se a produção; faz-se um novo ateliê e repete-se a produção. Desta forma, aprende-se a falar praticando. Com este processo, multiplicamos os momentos de fala. Mas depois de cada fala, há um retorno reflexivo, ou seja, desenvolvem-se atividades metacognitivas ou metalinguísticas para aperfeiçoar. A ideia do itinerário é trabalhar por etapas, mas no final de cada etapa descansa-se e produz-se um retorno reflexivo, uma discussão com os alunos que lhes permite tomar consciência do que aprenderam e do que ainda falta.

## **A dificuldade de compreensão de textos orais complexos é maior do que a compreensão de textos escritos complexos.**

**P. – Como citou o caso do bacharelato em França, gostaria de saber se considera que há alguma vantagem em o exame externo de língua portuguesa poder ter, como no caso francês, também uma dimensão oral?**

**JD. –** Vou começar por um exemplo da aprendizagem das línguas estrangeiras. Cheguei à Suíça com uma bolsa quando tinha 22 anos. Tinha saído da minha cidade natal com dois ou três anos de aprendizagem de francês. Aprendi a ler e escrever em francês, mas quando eu falava ninguém me compreendia e, quando comecei a ouvir o telejornal em francês, não compreendia nada. Isto significa que podemos ter a capacidade de ler e de escrever e foneticamente estarmos perdidos nessa língua estrangeira. Considero que na formação geral de um indivíduo, o desenvolvimento das capacidades orais é importante e existem géneros ligados às profissões que devem ser desenvolvidos. Se você é jornalista, tem de dominar a arte da entrevista, da reportagem oral e não unicamente os géneros escritos. Se é advogado, tem de saber defender o caso não apenas por escrito, mas também oralmente. Quando um juiz dá uma sentença, isso é também um género. A fala tem de ser desenvolvida, tanto na compreensão como na produção. Neste contexto, o que posso eu dizer aos professores? Eu estive numa aula em que teoricamente os alunos tinham problemas de leitura. No entanto, quando estes viram uma reportagem sobre animais na televisão, manifestaram mais problemas de compreensão oral do que de leitura. Alguns problemas de leitura estão ligados ao facto de que o conhecimento da língua oral não está suficientemente desenvolvido. Deste modo, há que acompanhar estes aspetos porque, se queremos ter uma visão geral do desenvolvimento, a compreensão oral é importante. A sua importância percebe-se, por exemplo, no facto de um aluno, na universidade, não conseguir acompanhar uma conferência por não compreender nada ou compreender muito pouco. Assim, o que é importante não é seleccionar ou avaliar, o importante é preparar os alunos para compreender. Se a compreensão oral de textos complexos orais fosse um aspeto dominado pelos alunos, não precisaríamos do ensino, mas eu penso que se pode fazer um trabalho importante e que nalguns momentos esse trabalho precede o da compreensão escrita e, por vezes, é mesmo mais complexo compreender a conferência do que ler o texto da conferência. Ainda não sabemos o suficiente sobre estas matérias, mas sabemos que a dificuldade de compreensão de textos orais complexos é maior do que a compreensão de textos escritos complexos. Sabemos também que o que se aprende na oralidade pode ser transferido para a escrita desde que os problemas de descodificação do texto também sejam trabalhados.

## **A didática da oralidade é mais difícil porque não existe uma tradição escolar que seja satisfatória.**

**Defendo que o aluno deve contactar tanto com uma diversidade de géneros como com diferentes variedades do português.**

**P. – Isso significa que a didática da oralidade é mais difícil?**

**JD. –** A didática da oralidade é mais difícil porque não existe uma tradição escolar que seja satisfatória. A escola sempre avaliou a oralidade confiando na aprendizagem espontânea, na aprendizagem informal, uma aprendizagem incipiente, diria, e não lhe deu o acompanhamento de que necessitava. Antes de mais, porque o professor não estava preparado para fazer esse trabalho e porque as escolas foram criadas para ensinar a ler, a escrever e a contar. Agora, damo-nos conta de que existem outras áreas que devem ser desenvolvidas e de que, para se ser um bom cidadão, há que considerar também as exigências da oralidade, que no passado não eram tão evidentes. Atualmente, dá-se importância à liberdade e sabemos que um cidadão livre é aquele que pode participar num debate social, que pode defender as suas ideias, tanto numa reunião de condomínio como em diferentes lugares. Agora exige-se um certo desenvolvimento de capacidades orais que, no passado, talvez



não tenham tido a mesma importância. Para terminar, penso que é importante desenvolver as capacidades orais junto dos mais pequenos porque, por vezes, a passagem da língua oral para a escrita exige consolidação, inclusive das oposições fonológicas. Para se poder escrever, há que desenvolver a oralidade. Uma coisa é ver a diferença entre as formas como se fala e como se escreve, mas não é correto avançar rapidamente na aprendizagem da leitura e da escrita, quando não está consolidada a expressão oral. Esta opção trará dificuldades. Por exemplo, no final da escola primária, se os alunos realizam um debate onde escrevem e leem, este não funciona bem porque eles têm de saber ouvir a intervenção do opositor e de responder, refutar ou apoiar. É verdade que escrever palavras-chave pode ajudar, ou seja, a escrita pode ser usada na perspectiva da tomada de notas. A tomada de notas é importante para preparar uma conferência ou uma exposição oral (que é diferente da leitura de um texto) ou para participar num debate. Nestes casos, a escrita tem importância como apoio da oralidade, mas, para nós, quando se trabalha a oralidade, a escrita deve ser proibida. A escrita já terá lugar, por exemplo, quando trabalhamos a leitura expressiva. A leitura de um conto permite trabalhar aspetos de multimodalidade do oral (como a entoação), tendo como base o texto escrito. As combinações entre o oral e o escrito são muito ricas. Porém, eu penso que devemos refletir melhor sobre os objetivos mínimos em cada um dos ciclos de aprendizagem. Tenho algumas ideias e há pesquisas que confirmam, ou não, as minhas hipóteses sobre como se deveria trabalhar. Deveríamos fazer experiências para clarificar o que se pode fazer em cada ciclo de ensino, para estabelecer uma progressão curricular que seja interessante. Os meus princípios para a progressão curricular são os seguintes: trabalhar a diversidade, porque considero que não é pertinente concentrar todo um ano escolar num único género (como o conto, por exemplo), visto que no contraste de situações dos diferentes géneros também se aprende. Por isso, em todos os anos, eu trabalharia a diversidade, mas definindo exigências claras para os professores. Atualmente, os professores estão bastante perdidos. Outro aspeto diz respeito à importância de distinguir de maneira clara os objetivos para desenvolver a expressão oral e os objetivos de compreensão. Estes últimos devem ser trabalhados com o que se espera em cada etapa do desenvolvimento da leitura: definir em paralelo o que se pretende com uma boa compreensão oral e com uma boa compreensão leitora. Neste âmbito, defendo que o aluno deve contactar tanto com uma diversidade de géneros como com diferentes variedades do português. Sou favorável a que as crianças de Coimbra oiçam produções orais em português de Angola, em português do Brasil e de Cabo Verde. Inclusive os mais velhos devem olhar para a língua de Cabo Verde para ver como a língua dos escravos, misturando-se com línguas africanas, criou variedades. Eu tenho uma visão das regularidades ligada também à tradição discursiva e à historicidade, mas a historicidade marca também as variedades do uso do português tanto na Guiné-Bissau como em Angola, Moçambique, como nos diferentes países que falam português. Acho que se devia dar uma visão mais internacional do português que também pode facilitar a luta indireta contra os preconceitos e a visão negativa de certas falas.

### **Pode-se formar alguém que saiba muito sobre um autor clássico e que não consiga fazer uma apresentação oral sobre esse autor.**

**P. – Os professores em Portugal relegam muitas vezes o oral para segundo plano porque os nossos documentos curriculares têm um peso muito grande a nível da literatura e também porque estes se sentem mais confortáveis na área do ensino da literatura. Os professores também afirmam que não conseguem trabalhar o oral porque este exige muito tempo, é um trabalho quase individual e com conteúdos muito indefinidos. Por isso, vemos em Portugal práticas que correspondem menos ao ensino da oralidade e mais à sua avaliação. Há alguma tradição de existir um dia em que se programam apresentações orais e o que o professor faz é assistir a apresentações orais e avaliar, dando o retorno (*feedback*) para uma próxima apresentação, que terá lugar num outro período escolar. Da sua prática, qual poderia ser a solução para recuperarmos a importância da oralidade na escola? Passa pelos programas ou passa pela mentalização e formação dos professores?**

**JD.** – Os professores têm razão: trabalhar a oralidade exige tempo. Mas eles têm de ver quais são as prioridades. Quem está a aprender o português como língua estrangeira e adora a literatura portuguesa não conseguirá entrar na literatura se não conseguir compreender. O património literário implica oralidade. Por exemplo, o estudo do teatro implica que se considere a representação teatral. Por outro lado, a gestão do tempo é uma questão de organização do ano escolar. É verdade que se as orientações curriculares não conceberem a mistura de objetivos isso não acontecerá: se os professores têm formação literária, não vão tratar gramática porque não têm formação suficiente. Se não trabalharem oralidade, deixam de lado uma parte do currículo. Eu penso que o folclore oral, os contos, as quadras, a literatura oral portuguesa tem o seu interesse e pode ter uma influência no trabalho sobre os grandes autores da literatura portuguesa. Tudo é uma questão de equilibrar o ano. Direi mais ainda: é mais rápido trabalhar sobre a compreensão de uma peça de teatro ou de um filme português bem escolhido do que [trabalhar] a leitura de um texto complexo. Ou seja, a abordagem pode ser combinada. Depois existe também uma questão de prioridades. Eu sou fanático da leitura e da literatura, mas quando olho para as novas gerações penso se será mais importante conhecerem os grandes autores e fazerem um comentário crítico sobre as suas obras do que fazerem um trabalho sobre a expressão, as práticas de linguagem. Acho que estas deveriam ser prioritárias nos programas e que, sem qualquer depreciação, o trabalho gramatical está associado ao trabalho sobre a literatura. Temos de definir as prioridades. Se eu for professor de um grupo de alunos de 16 anos, eu posso definir duas sequências ou itinerários de aprendizagem da oralidade: um trabalho sobre o debate e um trabalho sobre o teatro, que se combinam com o trabalho literário e com o trabalho sobre a língua. Eu não sou partidário de concentrar o ano inteiro na literatura. Sou partidário de combinar as diferentes dimensões da língua portuguesa. Se nos concentrarmos apenas na literatura, a expressão escrita e a expressão oral serão concebidas unicamente como o resultado do impacto da leitura literária sobre elas. Não concordo com esta lógica. Sou partidário do desenvolvimento das diferentes dimensões, as quais devem ser articuladas dentro da disciplina de língua portuguesa. Esta perspetiva funciona de forma diferente nas diferentes idades. Se um aluno do 1.º ciclo não é capaz de se expressar, há que equilibrar a abordagem do conjunto. A solução é saber articular, sobretudo se temos pouco tempo. Por exemplo, a compreensão oral pode ser trabalhada para a compreensão das diferentes matérias escolares. O problema nos ciclos seguintes é que, como há diferentes disciplinas, os professores não articulam entre si este trabalho de compreensão e produção oral. Este trabalho de articulação também é importante porque se a dificuldade a matemática está ligada a um problema de compreensão do enunciado ou de não saber dar uma explicação da demonstração, isto significa que valia a pena que o professor de língua aprendesse os mecanismos do género explicação científica ou como se formulam os enunciados que são usados pelo professor de física ou de matemática. Este é outro aspeto que mostra que a linguagem é uma disciplina transversal. A língua portuguesa é utilizada em todas as matérias escolares, o que gera aspetos que merecem ser trabalhados. O mesmo acontece com as línguas estrangeiras. Em Portugal, ensina-se o inglês e em muitos locais o francês. Então, como combinar o ensino do português com o das outras línguas? Será preciso ter uma visão não puramente interlinguística, mas de criação de sinergias entre as diferentes disciplinas. Penso que, nas línguas estrangeiras, o trabalho da oralidade está mais desenvolvido do que no ensino das línguas primeiras e maternas e isso é terrível. Pode-se formar alguém que saiba muito sobre um autor clássico e que não consiga fazer uma apresentação oral sobre esse autor.

**O que isto significa é que os brasileiros não aceitam o português de Portugal e os portugueses não aceitam o português do Brasil. Isso é terrível.**

**P.** – **O professor falou há pouco sobre o reconhecimento da diversidade de uma língua. Gostava aqui de recordar os cerca de 70 mil alunos estrangeiros que estão no sistema educativo português não superior, sendo que cerca de metade são alunos brasileiros. Estes, quando fazem**

**exame de avaliação externa em Portugal, têm obrigatoriamente de usar a variedade do português europeu. O professor considera que faria sentido que eles tivessem direito a usar a variedade do português do Brasil numa prova externa?**

**JD.** – Quando vamos a outro país, nós adaptamos automaticamente a fala ao contexto. Eu tenho um sobrinho que tem uma deficiência, mas quando fala o catalão em Barcelona fala com o sotaque de Barcelona e quando fala na minha cidade, que é a terra dos pais, fala com o sotaque da minha terra. Ele tem síndrome de autismo, mas adapta-se porque se dá conta de que nós noutra lugar não falamos da mesma maneira. A nossa tendência é a de nos adaptarmos aos outros falantes, mas o que significa exigir a um professor de Coimbra que, quando vai ao Rio de Janeiro, fale como se fala no Rio? Eu não conheço esta realidade no espanhol da Argentina, pois não se exige que se fale com o sotaque. Essa exigência implicaria que estamos perante duas línguas diferentes. Tanto pode acontecer de um lado como de outro. Vocês tiveram uma magnífica reforma ortográfica, que se deu na escrita. Mas não se pode ignorar que qualquer língua tem uma diversidade de falas. Quando uma pessoa de Trás-os-Montes vai a Lisboa, obrigam-na a falar com o sotaque de Lisboa? Obrigar alguém a falar com o sotaque de uma região é uma negação da diversidade. Ideologicamente, eu não posso aceitar isso. Por exemplo, se em Lisboa existe um bairro com um sotaque particular e a escola não aceita esse sotaque, o que vai acontecer é que o aluno não aceita a escola. Nesse caso, o que se cria é pior do que o que se quer resolver. Mas esta é a posição de Joaquim Dolz. O que isto significa é que os brasileiros não aceitam o português de Portugal e os portugueses não aceitam o português do Brasil. Isso é terrível. É verdade que há palavras que são diferentes, mas isso é riqueza. Não há razão para dizer unicamente comboio quando também se pode dizer trem. Se vocês eliminarem os 220 milhões de falantes do Brasil, a língua portuguesa deixa de ser internacional. Esta é uma questão política e aqui a política é secundária. Eu estou a falar da aceitação da voz do aluno. E digo isto com certa mágoa, a não aceitação da voz do aluno levará a que o aluno não consiga progredir, a que tenha de se anular ou de considerar que as suas origens não têm valor. Isso é uma vergonha para a escola portuguesa. Eu tenho uma alta consideração pela escola portuguesa. Penso que se ensinam bem as línguas, que os docentes são magníficos, mas, por favor, não tenham preconceitos relacionados com um sotaque diferente. Vejam a riqueza que trazem não apenas os falantes de português brasileiro, mas também os falantes de outras línguas. Eu não posso concordar com esta realidade, se ela for uma opção geral da escola portuguesa.

### **A prepotência de não aceitar uma variedade pode humilhar e trazer preconceitos.**

**P.** – Neste momento, a orientação que existe é mais a nível da escrita. Por exemplo, considera-se errado se o aluno colocar o pronome antes do verbo nas situações em que em português europeu tal não deve acontecer.

**JD.** – Essa não é uma questão de sotaque. A questão da colocação dos pronomes é uma adaptação plurinormativa. Relativamente ao sotaque, é bom que se conheçam as variedades das diferentes regiões. O saber não ocupa lugar e há que conhecer as diferentes variedades. Outra coisa é não reconhecer a voz do aluno e censurá-la. São coisas diferentes. Porque o meu sotaque pode fazer parte da minha identidade e é terrível limitar isso. Não estou de acordo com a não aceitação. Imagino que no Brasil se passe a mesma coisa. Talvez seja utópico, mas é acreditar que na oralidade há diversidade e que as diferenças têm de ser conhecidas. Se, na escola, os alunos escreverem para um jornal, por exemplo, todos devem experimentar escrever para um jornal do Brasil e para um jornal de Portugal. Deve ser igual para todos. A prepotência de não aceitar uma variedade pode humilhar e trazer preconceitos. Passa-se o mesmo no sentido contrário. Não digo que os portugueses sejam monstros e que os brasileiros sejam anjos, mas em sentido contrário passa-se o mesmo. Eu julgo que, apesar das muitas coisas que as unem, não há riqueza maior do que uma língua com muitas variedades diferentes, o que não deve servir para excluir, mas para enriquecer lexicalmente ou em formas de expressão. Em Portugal, existe uma orientação do ministério que diga isso?

**Aceitem a voz dos alunos, comecem por valorizar a voz deles. Sem isso, não vão conseguir desenvolver a linguagem dos alunos.**

**P. – Sim, no caso da avaliação externa, há a indicação para considerar erro marcas de variedades que não a europeia.**

**JD.** – Essa situação pode dever-se à intenção de levar os alunos mais velhos a aprenderem a variedade *standard* na escola. Mas esse aspeto não é, do meu ponto de vista, uma questão fundamental para excluir um aluno. No meu caso particular, não tenho o domínio do uso dos pronomes nem dos brasileiros nem dos portugueses. Com os mais pequenos, a minha mensagem para os professores é a de que aceitem a voz dos alunos, comecem por valorizar a voz deles. Sem isso, não vão conseguir desenvolver a linguagem dos alunos. Os alunos devem fazer um esforço de adaptação para conhecerem a variedade europeia, mas não devem ser penalizados por usarem a sua variedade. Também pode ser interessante para alunos portugueses inverter o jogo e serem levados a escrever para publicar numa revista brasileira. Será uma oportunidade para se descentrarem. Eu sou plurinormativo, o que não significa deixar passar tudo, como acontecia com os colegas dos anos 68, que consideravam tudo expressão magnífica. A língua tem normas, mas não se deve exagerar com a norma única. Descobrir que o *standard* é seletivo é ver que, no caso do português, o *standard* varia um pouco de um país para o outro.

**P. – Professor Joaquim Dolz, a ideia final de aceitar a voz dos alunos parece-nos uma ideia muito forte que encerra uma excelente entrevista. Agradecemos todo o tempo que nos dispensou e a forma como poderá ajudar os nossos professores no seu trabalho em sala de aula.**