

EXPRESSÃO ORAL NAS CLASSES DE PLE/PFOL: ENTRE TEORIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Fernanda Deah Chichorro Baldin (UFPR)¹
Valdiléna Rammé (UFPR)²

RESUMO: Este artigo pretende discutir algumas questões centrais que concernem aos desafios encontrados por professores(as) nos processos de ensino-aprendizagem da habilidade comunicativa definida como “expressão oral” em língua estrangeira. A fim de alcançar esse objetivo, fazemos uma breve revisão da literatura sobre o tratamento e eventual valor dado a esta habilidade linguística em diferentes perspectivas metodológicas ao longo da história da didática das línguas, para, na sequência, confrontar essas propostas teóricas com materiais didáticos fonte (BIZON, A. C. & FONTÃO, E. 2005; MENDES, 2013a, 2013b; LIMA et al., 2014) à disposição dos professores de Português Língua Estrangeira (PLE)/Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Os manuais de PLE/PFOL utilizados para análise são mencionados na bibliografia básica dos cursos de Português Língua Estrangeira/Adicional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba (UTFPR-CT) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Na discussão dos dados, observamos que, embora se insiram em abordagens comunicativas-interculturais, tais manuais não apresentam um trabalho sistemático e aprofundado sobre gêneros orais. Assim, levantamos algumas reflexões sobre as práticas da expressão oral em classes de PLE/PFOL, fruto de nossa própria experiência de ensino e desta pesquisa-ação, contextualizando a importância desta reflexão na formação inicial e continuada de professores de PLE/PFOL em nossas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão oral. PLE. PFOL. Material didático.

ABSTRACT: *This article discusses briefly some key issues that concern the challenges faced by teachers with regard to the learning-teaching of the communicative skill known as "speaking". To this end, we briefly review the literature on the treatment and any value given to this ability within different methodological perspectives throughout the history of the languages didactics. Then, we confront these theoretical proposals with teaching materials (BIZON, A. C., & FONTÃO, E., 2005; MENDES, 2013a, 2013b; LIMA et al, 2014) available to teachers of Portuguese as a Foreign Language (PLE)/Portuguese for Speakers of Other Languages (PFOL). The PLE/PFOL manuals used for this analysis are mentioned in the basic bibliography of Portuguese as a Foreign/Additional Language courses at the Federal University of Technology – Paraná (UTFPR), Curitiba (UTFPR-CT) and at the Federal University of Latin American Integration (UNILA). In the discussion of the data, we observe that such manuals do not have a systematic and thorough work on oral discourse genres, even though they are presented as part of communicative-intercultural approaches. Thus, we raise some reflections on the practices of the oral expression in classes of PLE / PFOL, fruit of our own teaching experience and this action-research contextualizing the importance of this reflection in initial and continued training of professors of PLE / PFOL in those universities.*

KEYWORDS: *Speaking skills. Portuguese as a foreign language. Course books.*

¹ Docente do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: ferchichorro@gmail.com

² Docente da Universidade Federal da Integração Latino-americana. Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: valdiléna.ramme@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste artigo, refletimos sobre o espaço reservado para a prática da expressão oral na sala de aula de Português Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA³) ou Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL⁴), tomando como ponto inicial a análise de materiais didáticos usados em contextos universitários de ensino-aprendizagem. As proposições aqui discutidas são resultado de nossa pesquisa-ação (TRIPP, 2005) interinstitucional, que busca refletir sobre uma constante inquietação na nossa prática docente: como tratar, de maneira sistemática e significativa, o aprimoramento da expressão oral de nossos(as) estudantes? Inseridas em contextos de ensino que privilegiam as Abordagens Comunicativa-Intercultural e a Abordagem por Tarefas, orientada por gêneros discursivos, ponderamos constantemente sobre as teorias que orientam tais abordagens e também sobre a exequibilidade das propostas didáticas materializadas nos livros didáticos que se inserem em tais referenciais teóricos. Esse texto tentará expor os primeiros frutos desses questionamentos.

Além de considerar a importância dos materiais didáticos para a formação inicial e continuada de professores(as) de PLE/PFOL, também merece ênfase o fato de que a área de estudos sobre o PLE/PFOL no Brasil, por ser relativamente recente, carece de discussões sobre o ensino-aprendizagem da expressão oral do português brasileiro⁵ especificamente. Tal conjuntura é compreensível, uma vez que, nas últimas décadas, o ensino de PLE/PFOL tem se orientado pelos efeitos retroativos do CELPE-Bras. Neste sentido, é imprescindível reconhecer e ressaltar que o efeito retroativo desse processo de certificação proporcionou o surgimento de um campo de pesquisa muito prolífero para as questões da expressão escrita e para a Abordagem por Tarefas, orientada por gêneros discursivos. Contudo, embora já se observem os resultados de investigações sobre as questões de avaliação para fins de certificação da oralidade no Exame CELPE-Bras, ainda há uma carência de pesquisas que apontem para o efeito retroativo da Parte Individual (Oral) do exame para fins de preparação, realização e avaliação de PLE/PFOL, tampouco para a formação de professores.

Assim, se, por um lado, o campo da avaliação da expressão oral em PLE/PFOL, especificamente, suscitou o desenvolvimento de pesquisas muito pertinentes e frutíferas (SCHOFFEN, 2003; COSTA, 2014; FERREIRA, 2014; FORTES, 2009)⁶, por outro, o campo da investigação do efeito retroativo de tal exame no tratamento da expressão oral por materiais didáticos ou dentro das práticas docentes no ensino de PLE/PFOL ainda resta amplamente inexplorado. Assim, na primeira seção, discutimos brevemente os desafios e possibilidades que o efeito retroativo desse exame coloca para o trabalho da expressão oral no ensino de PLE/PFOL.

Ademais, ao decidir o recorte de análise para este artigo, levamos em conta que os(as) docentes das instituições mencionadas têm como referencial de material didático para o ensino de PLE/PFOL, as séries didáticas *Brasil Intercultural*, *Estação Brasil* e *Novo Avenida Brasil*. Esses materiais não só estão à disposição desses professores(as) nas Bibliotecas das referidas universidades, mas também constituem as referências básicas e complementares das ementas dos cursos e disciplinas de PLE/PFOL. As três séries citadas, vale ressaltar, são apresentadas

³ Terminologia utilizada na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

⁴ Terminologia utilizada na Universidade Federal Tecnológica do Paraná – campus Curitiba (UTFPR-CT).

⁵ Em Portugal, paralelamente, encontramos uma produção incipiente de estudos sobre a expressão oral em PLE: DUARTE, 2015; REIS, 2012; DIAS, 2011; SOUSA, 2010.

⁶ Para o(a) leitor(a) interessado(a), referimos ao artigo *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*, de Almeida Filho (2009) e deixamos o link abaixo, com um acervo de publicações sobre o Celpe-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/textos-publicados-sobre-o-exame-celpe-bras>.

como propostas inseridas dentro das abordagens comunicativa e/ou intercultural, segundo os textos encontrados em seus próprios Prefácios/Apresentações.

Aqui, é preciso destacar que muitos trabalhos já se debruçaram sobre as concepções de língua pressupostas por tais abordagens, e muito também já se pensou sobre o planejamento e organização de cursos e aulas de PLE/PFOL tendo em conta tais orientações teóricas sobre a didática das línguas estrangeiras. Na segunda seção, desse modo, discutimos brevemente a importância do material didático na formação de professores. Como esse ponto é fundamental para nossa discussão sobre a prática da oralidade, na terceira seção, resgatamos esse rico debate, fazendo uma breve revisão teórica das abordagens mencionadas, nos concentrando nas suas principais consequências para o ensino-aprendizagem-avaliação da expressão oral.

Para além da discussão teórica e suas implicações para a formação docente, nos dedicamos igualmente à avaliação dos métodos didáticos que temos à disposição. À medida que avançamos em nossa pesquisa, encontramos dois agentes centrais no processo de ensino-aprendizagem de línguas de nossos contextos: de um lado, os(as) professores(as) e suas práticas; de outro, os materiais didáticos – extremamente importantes em especial para o(a) professor(a) iniciante. Assim, na quarta seção, apresentamos os resultados da primeira fase de nossas investigações: uma análise quantitativa dos manuais mencionados acima para verificar se as concepções teóricas que orientam o debate científico da área estão, de fato, refletidas nos materiais de que dispõem os/as professores(as) para suas práticas de ensino da expressão oral em português.

Finalmente, na quinta seção, propomos um debate crítico sobre essa análise quantitativa, resgatando para tal as teorias resenhadas ao longo das primeiras seções. Veremos, como era esperado, que persiste uma dissonância entre a teoria e a concepção da prática docente refletida nos manuais.

O EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS — PARTE ORAL

Começamos nossa discussão pela dicotomia *discrição vs. integração* das habilidades linguístico-comunicativas nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação⁷. A partir dos estudos comunicativos da década de 70, muito se tem debatido sobre a integração das habilidades comunicativas (orais e escritas, por um lado, e linguísticas, sociais e estratégicas, por outro) no ensino e avaliação de línguas estrangeiras (LE). A abordagem comunicativa, nesse ponto, abriu um campo de pesquisa e aplicação, nos quais os métodos e materiais pretendem privilegiar a integração de habilidades (PUREN, 1988, 2006; SCHOFFEN, 2003). Entretanto, observamos que, embora se discuta a integração das distintas habilidades comunicativas, linguísticas, sociais e estratégicas, se persiste no trabalho que focaliza de forma diferenciada as habilidades linguísticas da oralidade e da escrita.

Nesse sentido, como é possível observar a partir de sua estrutura, o Exame CELPE-Bras (BRASIL, 2011) deu um passo adiante: além de integrar as competências sociais e estratégicas no processo de avaliação, ele preconiza a integração das competências linguísticas orais e escritas. Em comparação com exames de proficiência mais conhecidos⁸, que organizam suas provas em distintas seções como “Compreensão escrita”,

⁷ Termo proposto por Viviane Furtoso, seguindo as discussões de Scaramucci e Schoffen, entre outros. O argumento central para a utilização desta nomenclatura considera que seria impossível separar os processos de ensino-aprendizagem do processo de avaliação, tendo em vista a grande dependência de um sobre o outro.

⁸ Como o *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE), *TOEFL® Test*, *Diplôme d'études en langue française* (DELFL) ou *Diplôme approfondi de langue française* (DALF), para citar alguns.

“Compreensão oral”, “Gramática”, etc., o Exame CELPE-Bras propõe uma avaliação integradora.

A proposta integradora se materializa com a organização da prova a partir de gêneros discursivos. Sua aplicação é dividida em duas partes — Parte Coletiva (Escrita), contendo “duas tarefas integrando compreensão oral e produção escrita e duas tarefas integrando leitura e produção escrita”, e Parte Individual (Oral), interação de 20 minutos com base nos interesses do(a) examinando(a) e em elementos provocadores — conforme apresentado no portal do Inep (BRASIL, 2016).

É importante sublinhar que tarefa para o CELPE-Bras indica “ação no mundo”. Segundo o Manual do Examinando 2011-1: “tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.” (BRASIL, 2011).

Como se pode perceber, o Exame CELPE-Bras pretende integrar as habilidades orais e escritas nas duas seções da prova. Assim, na segunda parte da prova, o(a) examinando(a) deve interagir oralmente em língua portuguesa a partir de elementos textuais escritos ou imagéticos. Nesta seção, destaque-se, não é somente sua habilidade de expressão oral que é avaliada, mas também suas habilidades comunicativas e interacionais, que possam demonstrar não somente uma capacidade de resposta, mas uma capacidade potencial de interação em situações reais de uso da língua.

Há, porém, uma questão de conceitualização e nomenclatura que precisa ser apontada e que diz respeito diretamente à relação produção-avaliação da interação oral, ou no nosso caso, ensino-aprendizagem-avaliação da oralidade. Na Parte Individual (Oral), embora as diretrizes da prova apontem para a interação como conceito chave para a avaliação, a existência de um(a) examinador(a) analítico(a), que avalia separadamente seis critérios — “compreensão do fluxo da conversa”, “competência interacional”, “fluência”, “adequação gramatical”, “adequação lexical” e pronúncia” (BRASIL, 2015, p. 32) — já aponta para uma certa dissonância entre a avaliação realizada e a proposta do Exame como um todo, uma vez que todos esses critérios estão “em jogo” de forma dinâmica, complexa e integrada para a realização da interação.

Se, então, voltarmos nossa reflexão para os efeitos retroativos que um exame oral com tal formato possa ter em nossas práticas, chegaremos a um paradoxo: ainda que a aprendizagem e efetiva produção de nossos(as) aprendizes deva ser concebida de forma integradora (e acreditamos que este é, de fato, o caso dentro de uma concepção de ensino-aprendizagem comunicativa, intercultural e sociointeracionista), a avaliação e, possivelmente, também as práticas e técnicas de ensino, parecem ser concebidas de forma a distinguir diferentes traços da oralidade. Como gerir, pois, tal paradoxo?

Para pensarmos criticamente sobre as implicações dessas considerações teóricas na nossa atividade cotidiana e na formação inicial e continuada de professores(as) de PLE/PFOL, nos dedicamos à análise dos métodos e materiais que temos a nossa disposição para o ensino-aprendizagem das competências comunicativas, interculturais e interacionais envolvidas na expressão oral. A primeira fase de nosso projeto de pesquisa-ação se iniciou, portanto, com o propósito de apontar e discutir algumas convergências e/ou divergências entre teoria e prática nos contextos de ensino de PLE/PFOL na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

OS MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Scaramucci (1999), em sua reflexão sobre os efeitos retroativos que os vestibulares e as legislações têm nas práticas docentes de avaliação da aprendizagem de línguas

estrangeiras, nos adverte: mudanças nos métodos didáticos (influenciadas pelos fatores externos acima ou por novas propostas teóricas) não implicam, necessariamente, mudanças efetivas na cultura de ensinar, aprender e avaliar. Segundo a autora, “muda-se superficialmente a prática, alteram-se os procedimentos de sala de aula, usam-se novas técnicas, mas a abordagem do professor, sua visão de linguagem, de ensinar, de aprender, de avaliar permanecem inalteradas” (SCARAMUCCI, 1999, p.119).

É com essa preocupação em mente - relacionada, por sua vez, com a formação de professores(as) de línguas estrangeiras em nossas universidades -, que desenvolvemos a presente pesquisa-ação. Evidentemente, observamos na nossa atuação cotidiana que, de alguma forma, as questões acima expostas, estejam elas explícita e implicitamente ligadas ao Exame CELPE-Bras, têm influenciado - de forma consciente ou não - o trabalho do(a) professor(a) de PLE/PFOL, tanto no seu exercício em sala de aula, quanto na sua avaliação e na produção e adaptação de seus materiais didáticos.

Da maneira como vemos, o problema do trabalho dissociativo sobre habilidades orais advém da concepção que o(a) docente carrega sobre o que significa *saber uma língua*. Scaramucci (2004), nesse sentido, observa que “o efeito potencial inovador de exames é limitado, principalmente, pelas crenças e formação do professor”, sugerindo — como mais promissoras — “propostas de formação que levem o professor a refletir e teorizar sua prática a partir da explicitação de suas crenças, concepções e pressupostos teóricos” (SCARAMUCCI, 2004, pg. 217). Schoffen (2003), igualmente, observa “as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções ‘do que é saber uma língua’ que o termo representa.” (SCHOFFEN, 2003, pg. 15).

Portanto, quanto mais clara for para os(as) professores(as) sua concepção do que é *saber uma língua*, mais claro será o processo de ensino e mais preparados(as) estarão para avaliar criticamente os materiais didáticos de que dispõem. No que concerne, especificamente, ao ensino-aprendizagem da expressão oral, isso tem consequências diretas na formação de professore(as) reflexivos(as) que se questionem sobre como suas práticas e ferramentas (como os materiais didáticos) refletem suas crenças sobre as línguas-culturas.

Assim, na próxima seção, revisamos diferentes abordagens e metodologias didáticas que tiveram destaque na área do ensino de línguas e nos questionamos sobre o tratamento dado aos processos de ensino-aprendizagem da expressão oral dentro desses diferentes marcos teórico-práticos.

ABORDAGENS DIDÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A ORALIDADE

É a partir do início do século XX e com maior expansão nos anos 40, com o Método Direto e o método Audiolingual, que o ensino da expressão oral entra no foco nos contextos de ensino-aprendizagem de LE. Com esses métodos, o uso da língua alvo se tornou central nas aulas de LE, resultando na decorrente exclusão da língua materna das práticas docentes. As principais críticas estendidas, principalmente ao último, dizem respeito à mecanização dos processos de ensino-aprendizagem, assim como o tratamento desagregado que se dá às habilidades linguísticas e sociais, resultando na conseqüente exclusão total da dimensão cultural e social da língua. Por essas razões, nos anos 70, desenvolve-se na Europa e nos EUA uma abordagem que pretende privilegiar a língua em uso, agregando ao ensino tanto aspectos linguístico-estruturais, quanto aspectos sociais e comunicativos. Essa nova abordagem recebe, por esse motivo, o nome de Abordagem Comunicativa (PUREN, 1988, 2006).

Nos anos 90, por sua vez, pesquisadores em didática das línguas tecem críticas à maneira como é tratada a cultura dentro da Abordagem Comunicativa. No Brasil, entre os trabalhos mais relevantes, podemos destacar a tese de doutoramento da professora Edleise

Mendes (2004), orientada pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho. Esses e outros autores (SCHNEIDER, 2010; KRAVISKI & BERGMANN, 2006, por exemplo) apontam que o fato de se inserir conteúdos culturais nas aulas e métodos LE não garante por si só a real aprendizagem do aspecto cultural de uma língua. Acima de tudo, defende-se que é impossível conceber uma língua separada de sua cultura, e propõe-se, inclusive, o uso do termo *língua-cultura* que adotamos nesse trabalho.

Ensinar uma língua-cultura pressuporia, então, duas ações: a inclusão de conteúdos culturais nos cursos de LE e, ao mesmo tempo, o trabalho crítico de entendimento e análise da(s) cultura(s). Nesse ponto, também é possível traçar um paralelo com as questões levantadas em nossa pesquisa: inserir atividades ou técnicas de prática da oralidade nos nossos cursos não garante, por si só, uma aprendizagem significativa, considerando-se a complexidade da expressão oral. Principalmente, como é o caso, se essas atividades envolverem trabalho sobre pontos discretos da oralidade: pronúncia, gramática, vocabulário etc.

Em resposta às carências das abordagens anteriores, são delineadas a Abordagem Acional e a Abordagem por Tarefas (CONSELHO DA EUROPA, 2001; PUREN, 2006; SANTOS, 2014), impulsionadas principalmente pela publicação do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Essas últimas propostas se constituem como um avanço em relação às anteriores no que diz respeito ao papel central do(a) aprendiz no seu processo de aprendizagem e à criação de situações reais de uso das línguas, proporcionada pelo desenvolvimento de tarefas que, em geral, culminam em uma produção que pode ser compartilhada.

Note-se também que a inserção de tarefas (com o sentido apresentado pelo Exame Celpe-Bras) nas práticas pedagógicas tem permitido um trabalho a partir de gêneros orais e escritos que refletem uma concepção das línguas como objetos complexos e integradores de distintas habilidades. Assim, enfatizamos a importância da retroalimentação entre teoria e prática: com o avanço das discussões teóricas sobre a recente Abordagem por Tarefas, percebemos que a possibilidade de aplicação/uso da produção favorece a motivação para a aprendizagem e o trabalho das diversas competências (comunicativas, interculturais e linguísticas) de forma integrada.

Como se pode perceber, na evolução da reflexão teórica e das diferentes maneiras de se abordar o ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras, o foco da discussão caminhou sempre na direção de se privilegiar cada vez mais o uso real da língua. Consequentemente, as propostas didáticas mais recentes parecem se dirigir para um ensino-aprendizagem em que se integrem as habilidades comunicativas, sociais e culturais de forma crítica e dialógica. Assim, como observaremos na análise dos manuais de PLE/PFOL, temos criado materiais didáticos e ferramentas pedagógicas que por vezes tentam não focar na prática de uma ou outra habilidade separadamente. Contudo, apesar de demonstrarem uma preocupação com a integração das habilidades comunicativas, culturais e sociais, tais manuais acabam privilegiando a produção e compreensão escritas, principalmente nas realizações de tarefas efetivas que podem servir de base para a avaliação do(a) professor(a).

Na próxima seção, portanto, apresentaremos os resultados de uma análise detalhada dos livros didáticos que compõem as séries didáticas *Brasil Intercultural*, *Estação Brasil* e *Novo Avenida Brasil*, para estabelecer um quadro sintético que ilustre o lugar reservado para o ensino, a prática ou a reflexão sobre os gêneros da oralidade, principalmente no que diz respeito ao que poderíamos entender como atividade que tenha como objetivo o desenvolvimento e aprimoramento da expressão oral em PLE/PFOL.

ATIVIDADES DE EXPRESSÃO ORAL PRESENTES NOS MANUAIS DE PLE/PFOL

Na primeira fase de nossa pesquisa-ação, com o objetivo de estabelecer uma imagem preliminar do espaço reservado à expressão oral nos materiais didáticos de PLE/PFOL e, conseqüentemente, discutirmos o peso dessas ferramentas na formação inicial de professores(as) e nos modelos e crenças que esses(as) professores levariam para suas práticas pedagógicas, analisamos quantitativamente as propostas de atividades que têm como foco ou envolvem a expressão oral nos manuais acima mencionados.

Evidentemente, como diferentes autores já apontaram, é de conhecimento geral que faz parte da tarefa prática do(a) professor(a) adaptar e produzir seus próprios materiais didáticos (LEFFA, 2003; VILAÇA, 2012). Contudo, o livro didático ou manual ainda é amplamente adotado, em instituições de ensino de cursos livres e em instituições universitárias, podendo servir, assim, como um suporte para o(a) docente iniciante, que sente na sua utilização uma segurança adicional para sua prática. É pensando, então, na formação inicial e continuada dos(as) professores(as) de PLE/PFOL que desenvolveremos a discussão apresentada a seguir.

Tendo em vista que esta pesquisa se coloca tanto como um trabalho quantitativo, por sua objetividade e exposição quantitativa dos dados, quanto qualitativo, i.e., consideração de fontes múltiplas, reflexão relativa do contexto, discussão do processo, etc., foram usados procedimentos variados para o seu desenvolvimento. Para a coleta e análise específica dos dados apresentados nas próximas subseções, cada manual foi lido na sua totalidade e cada atividade foi classificada como focada na escrita ou a oralidade, após discussão em grupo de pesquisa. As classificações foram, então, tabuladas e contadas.

LIVROS DIDÁTICOS DE PLE/PFOL UTILIZADOS NA UTFPR E NA UNILA

Organizamos esta seção da seguinte forma: a) inicialmente, apresentamos em termos gerais cada um dos livros didáticos analisados, incluindo uma apresentação de seus conteúdos e temas; b) em um segundo momento, discriminamos e apresentamos, na forma de gráficos, os gêneros da oralidade presentes no material e a quantidade de atividades cujo objetivo aparente seja a prática ou desenvolvimento de um gênero oral (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; ROJO & SCHNEUWLY, 2010). Entre os gêneros da oralidade encontrados nos manuais analisados, podemos listar os seguintes:

- 1) Pergunta-resposta oral (professor(a)-aluno(a) ou aluno(a)-aluno(a))
- 2) Jogo ou atividade lúdica, brincadeira, que implica em negociação/interação oral
- 3) Debate (dirigido por questões escritas) em duplas ou pequenos grupos
- 4) Debate com o grande grupo/a turma (dirigido por questões escritas ou orais)
- 5) Relatos orais individuais
- 6) Exposição oral (gênero escolar que envolve preparação anterior)
- 7) Leitura oralizada e/ou repetição
- 8) Simulações ou jogos de papéis
- 9) Descrição oral
- 10) Apresentação (baseada em entrevistas/enquetes)
- 11) Canto

ESTAÇÃO BRASIL (BIZON & FONTÃO, 2005)

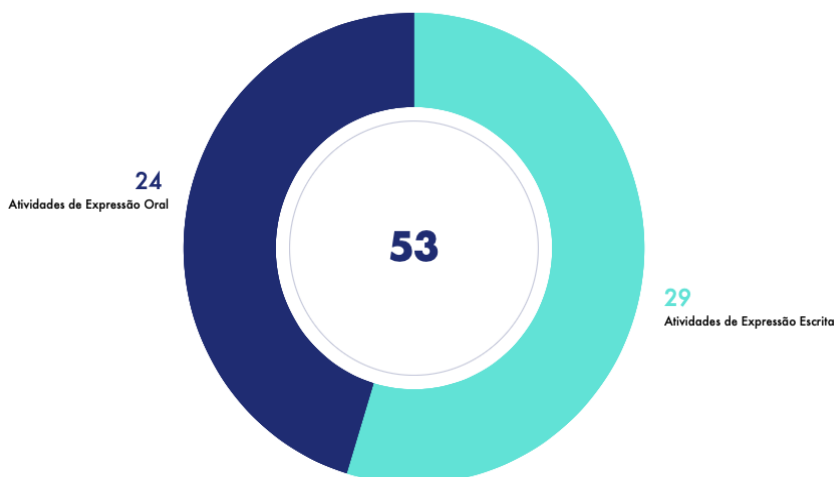
O primeiro livro analisado foi o manual “Estação Brasil”, volume único, que se encontra entre a bibliografia complementar das disciplinas de Português Língua Adicional (PLA) da UNILA. Este livro é organizado em 4 capítulos, a saber: 1) Questões culturais; 2) Cidadania e cotidiano; 3) Trabalho e qualidade de vida; e 4) Linguagens. Cada capítulo é, por sua vez, organizado em seções, e cada uma dessas seções trata, assim, de uma abordagem distinta de um texto oral ou escrito:

- a) Traçando linhas - traz tarefas que privilegiam a produção escrita;
- b) Soltando o verbo - traz atividades de compreensão e expressão oral;
- c) Trocando ideias - traz proposta de debates entre participantes;
- d) Só rindo - traz textos lúdicos, eventualmente com tarefas escritas;
- e) Linha extra - traz atividades escritas e orais a partir de textos gravados em áudio.

Em sua apresentação, as autoras indicam que tal livro foi concebido “para alunos que já têm proficiência básica na língua”. Do mesmo modo, o manual destaca que “como o material não se estrutura em eixo gramatical, o professor poderá ‘embarcar’ em qualquer uma das linhas oferecidas” (BIZON & FONTÃO, 2005).

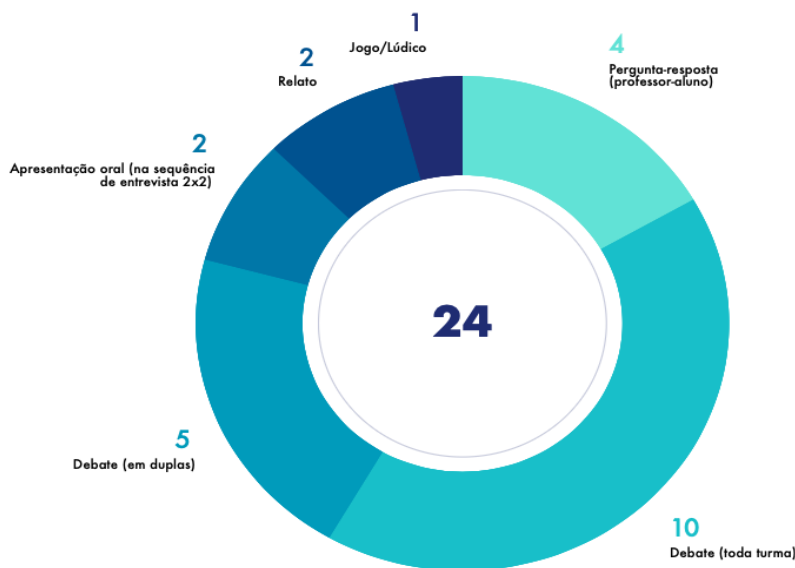
Na contabilização das atividades que propõem a prática de gêneros orais, chegamos aos seguintes gráficos:

Gráfico 1. Número total de atividades que envolvem expressão oral no livro didático *Estação Brasil* (BIZON & FONTÃO, 2005)



Fonte: Elaboração das autoras, 2020

Gráfico 2. Análise quantitativa das atividades que envolvem expressão oral no livro didático *Estação Brasil* (BIZON & FONTÃO, 2005)



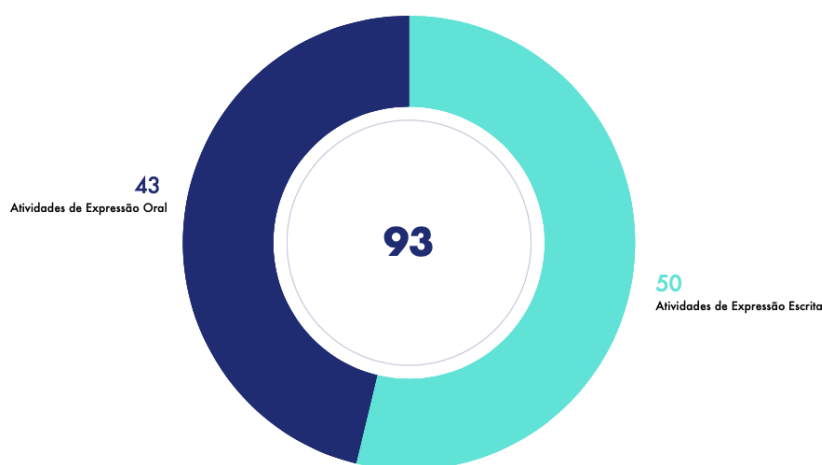
Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

Como podemos observar, dentre as 53 atividades propostas pelo manual, encontramos 24 (41%) que abordam algum trabalho com foco na expressão oral. Mesmo que o desequilíbrio entre oralidade e escrita seja pequeno, é importante destacar que, tanto no livro didático analisado acima, quanto naqueles examinados nas próximas subseções, embora tenhamos incluído no levantamento todas as atividades que de uma forma ou de outra permitem a prática da expressão oral, a quase totalidade dessas atividades não aborda de forma metódica a identificação do gênero e sua sistematização organizada, que seria importante inclusive para fins e avaliação. Voltaremos ao debate deste panorama na próxima seção.

NOVO AVENIDA BRASIL 1⁹ (LIMA ET AL., 2014)

O segundo livro analisado foi o manual “Novo Avenida Brasil 1” que se encontra entre a bibliografia básica das disciplinas de PLA - Básico (primeiro semestre) da UNILA e de PFOL 1 da UTFPR. Esse livro é organizado em seis Lições temáticas. Segundo os autores, o “método utilizado é essencialmente comunicativo” (LIMA et al., 2014). Do total de 93 atividades propostas no manual, 46 são exercícios que tocam, de alguma forma, no desenvolvimento da expressão oral. O quadro detalhado dos gêneros orais encontra-se ilustrado pelos gráficos a seguir:

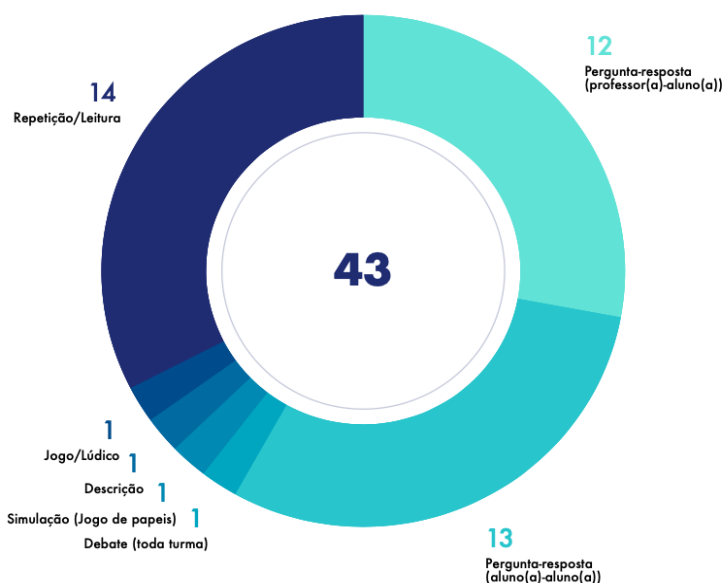
Gráfico 3. Número total de atividades que envolvem expressão oral no livro didático Novo Avenida Brasil 1 (LIMA et al., 2014)



Fonte: Elaboração das autoras, 2020

Gráfico 4. Análise quantitativa das atividades que envolvem expressão oral no livro didático Novo Avenida Brasil 1 (LIMA et al., 2014)

⁹ Apenas o livro 1 desta série foi analisado, pois é o único indicado nos PPCs e programas dos cursos de PLE/PFOL das universidades em que a pesquisa foi desenvolvida.



Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

Aqui, mais uma vez, apesar de um aparente equilíbrio entre atividades que trabalham habilidades escritas e atividades que visam à prática da oralidade, a grande maioria dos exercícios ainda usa como suporte ou ponto de partida o texto escrito. Voltaremos a essa discussão na Seção 5.

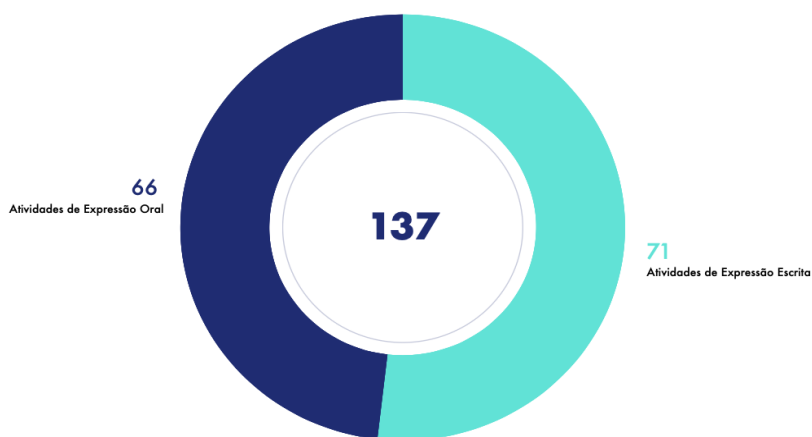
BRASIL INTERCULTURAL - NÍVEIS 1 E 2 (MENDES, 2013A)¹⁰

O terceiro manual analisado foi o livro “Brasil Intercultural - Níveis 1 e 2” que se encontra, igualmente, entre a bibliografia básica das disciplinas de PLA - Básico da UNILA. Este livro é organizado em oito unidades temáticas. Segundo sua apresentação, a “abordagem pedagógica [deste manual] é intercultural” e nele se concebe a “língua como lugar de interação”, em que o(a) aprendiz “constrói sua competência interacional junto com o professor” (MENDES, 2013a).

Das 137 atividades que compõem o manual, 66 (48%) são atividades que propõem algum tipo prática oral. O quadro detalhado dos gêneros orais encontra-se ilustrado pelos gráficos a seguir:

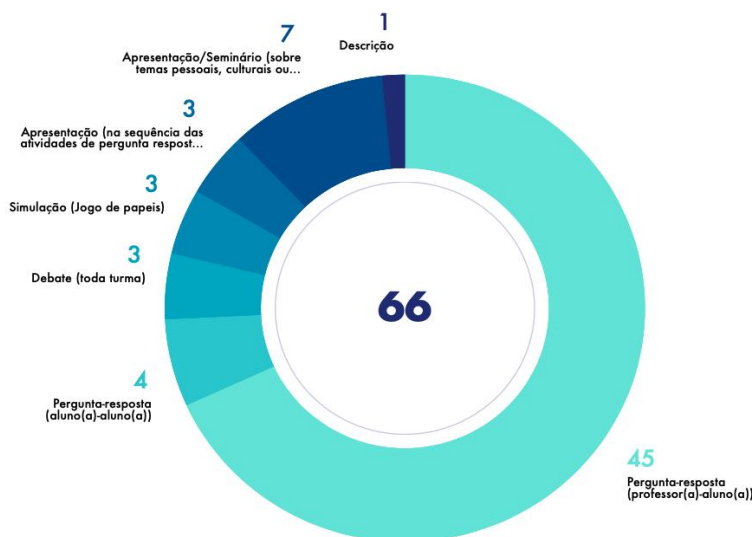
Gráfico 5. Número total de atividades que envolvem expressão oral no livro didático Brasil Intercultural - Níveis 1 e 2 (MENDES, 2013a)

¹⁰ Embora abarque dois níveis, trata-se de apenas um livro didático, por esse motivo, a análise é apresentada em uma só seção.



Fonte: Elaboração das autoras, 2020

Gráfico 6. Análise quantitativa das atividades que envolvem expressão oral no livro didático Brasil Intercultural - Níveis 1 e 2 (MENDES, 2013a)



Fonte: Elaboração das autoras, 2020

Novamente, podemos perceber que, embora se equilibrem atividades de escrita e oralidade, essas últimas são construídas largamente a partir de suportes escritos e não abordam, de forma sistemática, a compreensão e produção dos gêneros orais. Entendemos que é possível que a produção oral parta de textos escritos. Contudo, o fato de isso ocorrer na maior parte das atividades pode indicar um certo grau de preferência pelo texto escrito em detrimento dos textos orais, mesmo como ponto de partida para a produção oral. Entendemos, ademais, que a compreensão oral tem papel fundamental na prática da produção oral, pois sensibilizaria o(a) aprendiz a diferentes gêneros orais existentes na vida cotidiana.

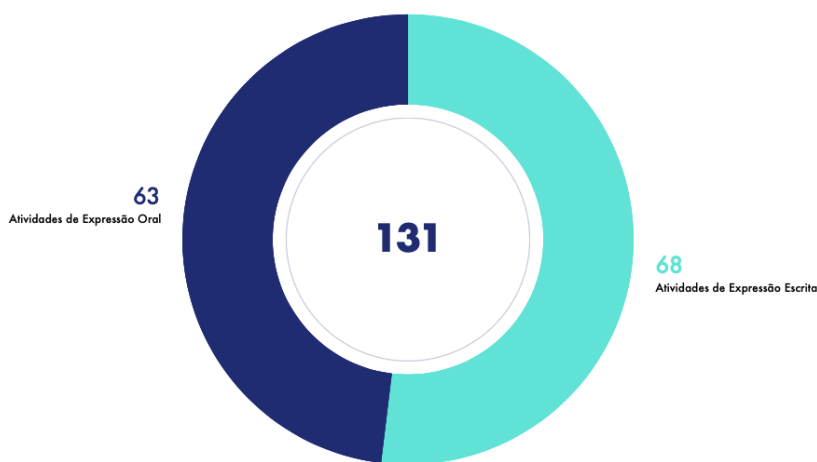
BRASIL INTERCULTURAL - NÍVEIS 3 E 4 (MENDES, 2013B)¹¹

¹¹ Embora abarque dois níveis, trata-se de apenas um livro didático, por esse motivo, a análise é apresentada em uma só seção.

O quarto manual analisado foi o livro “Brasil Intercultural - Níveis 3 e 4”. Este livro didático faz parte da mesma coleção do livro apresentado anteriormente e se encontra, igualmente, entre a bibliografia básica das disciplinas de PLA - Nível Intermediário I (segundo semestre) da UNILA. Esse livro também é organizado em oito Unidades temáticas. Segundo sua apresentação, segue a mesma concepção teórica do nível anterior.

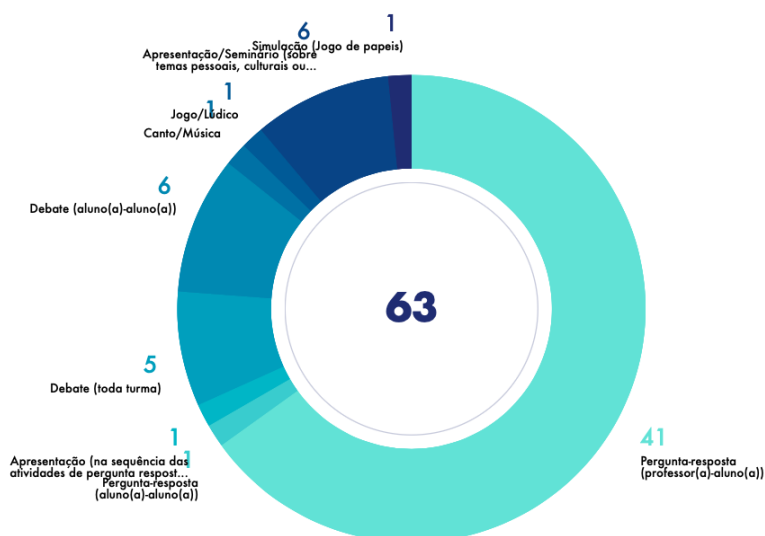
Das 131 atividades propostas pelo manual, 63 (48%) são atividades que propõem algum trabalho sobre a oralidade. O quadro detalhado dos gêneros orais encontra-se a seguir:

Gráfico 7. Número total de atividades que envolvem expressão oral no livro didático Brasil Intercultural - Níveis 3 e 4 (MENDES, 2013b)



Fonte: Elaboração das autoras, 2020

Gráfico 8. Análise quantitativa das atividades que envolvem expressão oral no livro didático Brasil Intercultural - Níveis 3 e 4 (MENDES, 2013b)



Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

Repetimos aqui as observações das últimas subseções: embora, aparentemente, atividades que envolvam a prática da oralidade tenham só um leve desequilíbrio em relação a atividades que enfoquem a prática da expressão escrita, aquelas também são produzidas largamente a partir de suportes escritos.

Nos dedicaremos, assim, ao debate das consequências desse panorama para a prática docente e formação de professores de línguas-culturas estrangeiras.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Na primeira fase de nossa pesquisa-ação, pudemos observar que os livros didáticos de PLE/PFOL disponíveis para os professores e para os estudantes de Letras - Licenciatura apresentam, quantitativamente, um leve desequilíbrio no número de atividades que enfocam a interação escrita em relação àquelas que enfocam a interação oral. Do total de 414 propostas de atividades/exercícios, 197 (47,5%) propõem algum tipo de exercício voltado para a prática da oralidade.

O principal problema está, porém, na falta de um trabalho sistemático para o desenvolvimento da expressão oral a partir dessas atividades. Em sua grande maioria, as atividades que envolvem algum tipo de competência da oralidade constituem-se de exercícios a partir de perguntas dirigidas, *escritas*, e respostas orais individuais ou na forma de debates. Todas essas atividades, observe-se ainda, não se preocupam em preparar o/a aprendiz para a prática da expressão e interação oral, mas têm, na sua quase totalidade, o intuito de debater ou analisar um gênero escrito. Note-se também que, em muitos casos, os(as) professores(as) podem solicitar que os estudantes *escrevam* suas respostas antes da expressão oral, o que, frequentemente, transforma uma atividade de interação oral em uma atividade de oralização da escrita.

De uma forma global, também há mais atividades de repetição ou leitura oralizada (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) que atividades de simulação, nas quais o(a) aprendiz seria convidado(a) a imaginar situações reais de uso da língua-cultura e a testar/desenvolver suas habilidades de interação e comunicação em tempo real. Finalmente, gêneros como relato oral, descrição e canto, que são muito frequentes nas interações orais cotidianas em qualquer língua, são amplamente negligenciados.

Levando em consideração o panorama traçado a partir desta análise, concluímos que, na formação de nossos(as) estudantes de Letras - Licenciatura, faz-se urgente uma proposta de reflexão e crítica sobre os materiais didáticos que temos à disposição para o ensino das línguas-culturas no que concerne a questões de oralidade. Propor atividades de oralidade implica mobilizar uma série de elementos que organizam os gêneros orais, dos quais a modalidade escrita não está alheia. Aprender e ensinar línguas para a interação implica dar voz – seja escrita, seja falada – a uma multiplicidade de possibilidades de uma determinada cultura conformada por gêneros textuais.

Assim, não podemos esquecer que trabalhar com oralidade significa estar atento(a) a questões de variação linguística, de organização textual, de pronúncia – sons, ritmo e entonação – que vão carregar de significado os textos. Nas palavras de Schneuwly,

Não existe 'o oral', mas 'os orais' sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY, 2004, p. 135).

A oralidade não pode ser vista como prática sem reflexão. É preciso que os materiais didáticos apresentem estratégias de trabalho sobre a oralidade, seus propósitos e características, para que a aprendizagem possa basear-se na consciência da diversidade de gêneros. Parece-nos que, para formar professores(as) questionadores(as) preparados(as) para o trabalho com a oralidade com vistas à aprendizagem, não basta lançar mão somente dos materiais didáticos já criados, mas é necessário estudos dos aspectos que englobam questões da oralidade de tal maneira que docentes em formação possam desenvolver seus próprios materiais e estratégias bem como adaptar e complementar os existentes.

Diante desse cenário, neste momento, acreditamos que é importante que tanto os(as) professores(as) de PLE/PFOL, quanto os(as) formadores(as) de professores(as) se dediquem à criação e inclusão de atividades próprias sobre gêneros orais em suas aulas; criação essa articulada com uma compreensão profunda de sua própria concepção de língua e de diferentes propostas metodológicas amplamente debatidas na literatura da área.

Antes de concluirmos, é importante destacar que, ao criar propostas de atividades que enfoquem na prática da expressão oral e que se centrem nos gêneros da oralidade, é importante também trabalharmos integradamente os aspectos linguísticos da oralidade — que incluem, para retomar os critérios de avaliação do Exame CELPE-Bras: fluência, gramática, léxico e pronúncia —, além da compreensão e competência interacional.

O trabalho integrado dos aspectos e habilidades mencionados acima pressupõe que não devemos isolar, nem focar especificamente — quando da realização das tarefas — um deles. Isso não significa, entretanto, que não estejamos atentas às necessidades de retomada pontual de questões lexicais, gramaticais ou de pronúncia e fluência. Nosso tratamento dessas questões deve se fazer, justamente, com base na produção dos(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos os frutos de uma pesquisa em que exploramos o trabalho sobre a expressão oral em materiais didáticos de PLE/PFOL. Nossa motivação maior foi (e é) contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da oralidade no processo de ensino-aprendizagem de PLE/PFOL, bem como uma possível contribuição para a formação de professores(as). Assim, inicialmente, debatemos o marco teórico a partir do qual o ensino-aprendizagem da expressão oral em PLE/PFOL pode ser pensado no Brasil: diferentes métodos e abordagens de ensino de LE e o Exame CELPE-Bras.

Para evidenciar o local da oralidade nos manuais didáticos utilizados na UTFPR e UNILA, elencamos as atividades de oralidade que os compõem. Concluimos que a maior parte das atividades propostas para o trabalho com a expressão oral partem da escrita e muitas vezes suas propostas de produção oral se constituem somente na oralização do texto escrito. Além disso, em geral, priorizam um aspecto analítico da oralidade — como, por exemplo, vocabulário ou ainda, fonética (sem nem mesmo considerar prosódia). Observamos, nesse sentido, que a avaliação Analítica do CELPE-Bras pode contribuir para uma ideia equivocada de avaliação de competências linguísticas de forma separada, levando à elaboração de atividades que privilegiem somente uma delas.

Finalizamos este texto com a certeza de que há muito trabalho de investigação sobre oralidade em sala de aula de PLE/PFOL a ser realizado. Nosso objetivo era o de sistematizar o que havia de atividades sobre a expressão oral nos manuais que usamos, pensando que este panorama pudesse nos mostrar a concepção de oralidade que atualmente é pressuposta pela área e suas possíveis implicações para nossa prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de Português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. IN: **Museu Da Língua Portuguesa**. 2009. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf Acesso em: 19 jan. 2020.
- BIZON, A. C. & FONTÃO, E. **Estação Brasil: Português para Estrangeiros**. São Paulo: Átomo, 2005.
- BRASIL. **Manual do examinando 2011-1**. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2011-1>. Acesso Em 20 Jul. 2020.
- BRASIL. **Manual de Orientações para os Coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras**. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2015/manual_do_aplicador.pdf Acesso em 18 Jul. 2020.
- BRASIL. **Estrutura do exame Celpe-Bras**. 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame. Acesso em: 20 Jul. 2020.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001.
- COSTA, A. S. A Composição das imagens nos elementos provocadores e a interação na parte oral do Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **O Exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 87-96.
- DIAS, S. P. M. R. **O treino da expressão oral, estratégias em e-learning**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. 2011. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/12258> Acesso em: 12 Mar. 2021.
- DUARTE, I. Textos Oraís: Análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 17, n. 1, 2015, p. 56-72.
- FERREIRA, L. M. L. Avaliação da proficiência oral: atividades de pós-leitura de listas e gráficos no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em Foco**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 111-130.
- FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, 2009.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, p. 13-38, 2003.
- LIMA, E. E. O.; ROHRMANN, L.; Ishihara, T.; LUNES, S. A.; BERGWEILER, C.G. **Novo avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2014.
- KRAVSKI, E. R. & BERGMANN, J. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Revista Intersaberes**, vol.1 n. 1, 2006, p. 78 - 86.
- MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação Em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 2004.
- MENDES, E. (Coord.). **Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros. Ciclo Básico - Níveis 1 E 2**. Buenos Aires, Argentina: Ed. Casa do Brasil, 2013a.
- Mendes, E. (Coord.). **Brasil Intercultural: Língua E Cultura Brasileira para Estrangeiros. Ciclo Básico - Níveis 3 E 4**. Buenos Aires, Argentina: Ed. Casa do Brasil, 2013b.
- PUREN, C. **Histoire Des Méthodologies**. Paris: Nathan; Clé International, 1988. (Col.Didactique des Langues Étrangères).
- PUREN, C. De L'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le Français dans Le Monde**, v. 347, 2006, p. 37-40.
- REIS, M. M. F. S. **Da leitura à oralidade. Desenvolvimento da expressão oral a partir de contos breves no nível A2**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66479>. Acesso em: 12 Mar. 2021.
- ROJO, R. & SCHNEUWLY, B. (2010). As Relações Oral/Escrita nos Gêneros Oraís Formais e Públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, pp. 463-493.
- SANTOS, J.M.P. **Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-Ufpr**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37950> Acesso em: 12 Mar. 2021.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: Mecanismo Propulsor de Mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**. São Paulo, Apliesp, 1999, p. 75-81.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: **Rtl - Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 43 (2), 2004, p. 203-226, Jul./Dez.
- SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. In: **Revista Contingentia** 5.1, 2010, p. 68-75
- SCHOFFEN, J. R. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, 2003.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

- SOUSA, V. C. O. **Estratégias e actividades para promover a Interação oral em aulas de PLE, nível de iniciação**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56106> Acesso em: 12 Mar. 2021.
- TRIPP, D. Pesquisa-Ação: Uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466, set./dez.
- VILAÇA, M.L.C. A Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, v. 16, n. 4, p. 51-60, 2012.

Recebido em 12-03-2021
Revisões requeridas em 09-06-2021
Aceito em 11-06-2021