



**FOCO NA ORALIDADE: UMA ESTRATÉGIA
EFICIENTE PARA O ENSINO ONLINE DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Diocleciano Nhatuve

Diocleciano Nhatuve

Universidade do Zimbabwe/Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Foco na oralidade: uma estratégia eficiente para o ensino online de português como língua estrangeira

Focus on orality: an efficient strategy for the online teaching of Portuguese as foreign language

Resumo: Na era digital e da *internet*, a modalidade *online* de ensino-aprendizagem apresenta uma série de vantagens se comparada com a modalidade de ensino presencial. No entanto, o ensino-aprendizagem *online* requer uma substituição de práticas educativas tradicionais por outras compatíveis com a aprendizagem em ambientes virtuais *online*. Neste contexto, o objetivo deste estudo é de propor e descrever a estratégia de foco na oralidade no ensino de português como língua estrangeira, com recurso à modalidade *online* de educação, demonstrando as suas vantagens e potencialidades. O estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, ancora-se nos princípios de ensino-aprendizagem *online*. A base empírica é constituída por sintagmas nominais e frases de um grupo de aprendentes de português em regime presencial e de um outro cuja aprendizagem se baseou na modalidade *online*. Destes sintagmas e frases analisam-se aspetos de concordância sintática. Para além desta amostra, analisa-se igualmente a performance dos mesmos estudantes em exercícios de oralidade. Os resultados indicam que o foco na oralidade conduz os *e-learners* a melhores resultados, quer na concordância nominal, quer na concordância verbal, quer ainda na expressão oral, do que os aprendentes do português em ambientes físicos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem *online*; Foco na oralidade; Português língua estrangeira Desempenho dos *e-learners*.

Abstract: In digital and online era, online teaching and learning is better than traditional modality of education. However, online learning demands replacement of face-to-face strategies by new ones compatible with learning process in virtual and online environment. In this context, this paper aims to recommend and describe the focus on orality as an efficient strategy in the online teaching and learning of the Portuguese as foreign language, highlighting its benefits and potentialities. The study is informed by principles of online teaching and learning, and it adopts qualitative and quantitative methods. Data consists of noun phrases and clauses written by two groups of students who were submitted to the two different modalities of education when learning the Portuguese language. In these noun phrases and sentences, the study focusses on nominal and verbal agreement. Beside this data, quantitative figures regarding students' performance in oral exercises are analysed. Results reveal that the focus on orality leads e-learners to better results in nominal and verbal agreement as well as in oral exercises than learners of the Portuguese language in traditional environment of education.

Keywords: Online teaching and learning; Focus on orality; Portuguese as foreign language; E-learners' performance.

1. Introdução

A eclosão da pandemia da Covid-19 e a conseqüente tomada de medidas de confinamento e distanciamento físico impuseram desafios adicionais aos profissionais de ensino. A adoção do ensino exclusivamente *online* implicou a necessidade de substituição das estratégias de ensino-aprendizagem em regime presencial por outras inovadoras e compatíveis com a modalidade *online* de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE), sobretudo em países em desenvolvimento (onde o ensino *online* representou uma estratégia completamente nova), revelou-se um desafio para os profissionais de ensino e impôs a necessidade de mudança e adaptação de práticas letivas, para promover aprendizagens de qualidade, com recurso a ferramentas e materiais disponíveis *online*.

O grande desafio que se colocou foi de garantir que os novos aprendentes de português (primeiro contacto com a língua), com a ajuda do computador e da abundante e abrangente informação *online*, conseguissem desenvolver as competências de escrita, leitura, expressão oral e audição.

Neste contexto, propomos e descrevemos a estratégia de ensino-aprendizagem do PLE que consiste no foco na oralidade, isto é, todas as *e-atividades* feitas pelo estudante são apresentadas na sua versão oral. Para este propósito (descrição da estratégia), identificamos e comparamos as produções escritas de um grupo de estudantes que foi submetido à aprendizagem *online* de PLE (recorrendo à estratégia de foco na oralidade) e as de um outro que aprendeu PLE em regime presencial.

Neste âmbito, elegemos a área da concordância sintática como objeto de estudo por esta área ser sistematicamente reportada como a que impõe maiores dificuldades na aprendizagem de PLE (Ernesto, 2015; Nhatuve, 2019). A análise de textos escritos visa observar até que ponto a estratégia adotada na modalidade *online* (des)favorece o desenvolvimento da escrita.

Comparamos igualmente a performance dos mesmos grupos na expressão oral. Devido à dificuldade de recuperarmos o material de produção oral de aprendentes de PLE em regime presencial, recorreremos à análise do aproveitamento dos dois grupos em exercícios de oralidade, com vista a observar até que ponto o foco na oralidade (des)favorece o desenvolvimento de competências de oralidade.

O estudo ancora-se nas teorias de aprendizagem das línguas e, de forma especial, nos princípios que regulam o ensino-aprendizagem *online*. Destes princípios destacamos os que

concernem aos *e-materiais*, aos papéis do estudante e à avaliação (Anderson, 2008; Ally, 2008; Amante & Oliveira, 2019). A consideração destes aspetos fundamenta-se pelo facto de capitalizarem a atividade prática de um *e-learner*.

Em termos metodológicos, por seu turno, o estudo consiste numa abordagem mista. O estudo quantitativo permite-nos avaliar a performance de dois grupos que aprenderam PLE recorrendo à modalidade de ensino-aprendizagem presencial e à modalidade *online*. Por sua vez, o estudo qualitativo permite-nos observar os diferentes aspetos linguísticos que caracterizam a performance dos dois grupos.

A pesquisa releva do facto de, em primeiro lugar, demonstrar a viabilidade do recurso à modalidade *online* de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências em PLE e em língua não materna em geral. Em segundo, o estudo demonstra as potencialidades do foco na oralidade na aprendizagem das línguas não maternas. Em terceiro lugar, espera-se, portanto, que o estudo inspire os agentes de ensino-aprendizagem a encorajarem e a promoverem a oralidade, como forma de garantir que os alunos usufruam dos seus benefícios (uso da oralidade) no processo de aprendizagem de novas línguas.

2. Conspecto teórico

Os teóricos da aprendizagem *online* advogam que esta modalidade é/deve ser “community-centred, knowledge-centred, learner-centred, and assessment-centred” (Anderson, 2008, p. 46-47). De acordo com Ally (2008, p. 17-18), o ensino-aprendizagem *online* tem benefícios para os professores e alunos na medida em que se caracteriza pela flexibilidade no que tange ao tempo e ao espaço de aprendizagem, isto é, o processo de aprendizagem *online* não conhece barreiras de tempo ou de espaço. Os materiais e as estratégias de aprendizagem *online* permitem sessões síncronas e assíncronas relevantes, recorrendo a livros, artigos, vídeos atuais, diversificados e de alta qualidade. É neste contexto que autores como Means *et al.* (2010) consideram que os alunos submetidos à modalidade *online* de ensino têm melhor performance em relação aos que só são submetidos à modalidade presencial.

Para Vivian Cook (2009), o ensino-aprendizagem das línguas não maternas envolve dois grupos de objetivos: externos e internos. No que tange aos objetivos externos, o ensino-aprendizagem das línguas procura satisfazer as necessidades de mobilidade humana, negócios, educação (leitura de documentos ou assistência a aulas em língua não materna) e de convivência interpessoal. Por seu turno, os objetivos internos têm que ver com o

desenvolvimento mental e o aperfeiçoamento de mundividências e de comportamentos dos aprendentes de uma língua não materna: “[it] changes their lives and minds in all sorts of ways” (Cook, 2009, 10-15).

Neste âmbito, a seleção de estratégias e materiais é de vital importância para uma aprendizagem eficaz, que permita o desenvolvimento da expressão oral, da escrita, da audição e da leitura (Sousa, 2009, p. 26). Para Sousa, o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino do português como língua não materna é de extrema importância, destacando-se mais vantagens do que desvantagens. O uso das tecnologias promove

interações comunicativas, sociais e culturais, que envolvem estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, que são atrativos inesgotáveis e espoletam a comunicação espontânea ou dirigida [...] estimulam nos alunos as suas capacidades de pesquisa e aumentam o volume dos seus conhecimentos, de uma forma quase imediata. Fornecem, também, oportunidades para examinar e comparar valores que diferem dos seus, ajudando-os a modelar as ideias, motivando-os e aumentando a sua auto-estima (Sousa, 2009, p. 26; 29).

Na introdução a uma comunicação sobre as *metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna*, Botelho e Rodrigues (2009) colocam questões que só a prática e os estudos contrastivos envolvendo dados referentes à perspetiva tradicional e à modalidade *online* de ensino-aprendizagem do português como língua não materna podem dar respostas.

Botelho e Rodrigues questionam, dentre vários aspetos, “o contributo das TIC para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas em português dos alunos de outras [línguas maternas]?” (Botelho & Rodrigues, 2009, p. 66). O corolário dessas questões é a defesa do uso de materiais digitais para assegurar o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas por aprendentes do português como língua não materna, dadas as vantagens que esta modalidade de ensino-aprendizagem oferece no contexto social, económico e cultural atual.

Efetivamente, o grande desafio dos professores de línguas não maternas e de português em particular, na era da *Internet* e das tecnologias digitais, é sem dúvidas, “desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem do português adequadas a crianças e a jovens com outras línguas maternas e outras culturas” (Botelho & Camacho, 2011, p. 49). Neste contexto, em conformidade com os princípios teóricos de ensino-aprendizagem *online*, de modo particular o que se refere ao facto de o ensino *online* ser e dever ser centrado no aluno (Anderson, 2008; Ally, 2008; Bates, 2011, Amante & Oliveira, 2019), sublinha-se a

pertinência da autonomia na aprendizagem do português, bem como de qualquer outra língua não materna.

Para Botelho e Camacho (2011, p. 51), “o estudo autónomo [...] incentiva os alunos a procurar *input* na língua-alvo, fora da aula, nomeadamente em músicas, filmes, revistas e jornais, na televisão, na *Internet*, permitindo-lhes, deste modo, aumentar contactos com a língua e a cultura”. É neste contexto que, os profissionais de ensino-aprendizagem de português como língua não materna são encorajados a desenvolver a autonomia dos alunos, recorrendo à estratégia colaborativa (Anderson, 2008). O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, desta feita, consiste em ajudar o aluno a aprender a aprender, a gerir a aprendizagem, a definir prioridades; usar materiais e estratégias pessoais eficazes. Para este objetivo, a modalidade *online* de ensino-aprendizagem é eficiente (Ally, 2008; Anderson, 2008; Botelho & Camacho, 2011).

Tratando-se da questão de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* do português, é interessante discutir a relação entre a oralidade e a escrita (assumindo que estas duas, de forma geral, implicam também a audição e a leitura). Aliás, a prática de ensino-aprendizagem das línguas, como um processo formal e sistemático, leva-nos a acreditar que um dos pré-requisitos para a aprendizagem de línguas não maternas é o letramento (uso da escrita) (seja em língua materna, seja em língua segunda ou terceira). Isto parece valorizar o uso da escrita como atividade estratégica para o desenvolvimento de competências em língua não materna. No entanto, esta perspetiva não deve ser vista como possibilidade de sobrepor a escrita à oralidade (uso da fala), pois esta “jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e da atividade comunicativa [...] prática social [...] inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia” (Marcuschi, 1997, p. 134).

O mais importante, no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas não maternas, é compreender a relação entre a escrita e a oralidade e, sobretudo, a direção que toma o processo de aprendizagem (da escrita para o oral ou do oral para a escrita) e observar o impacto de cada estratégia de ensino-aprendizagem. De um modo geral acredita-se que a fala (oralidade) precede a escrita. Esta é uma generalização menos rigorosa se quisermos equacioná-la com o processo de aprendizagem das línguas não maternas em que diversas estratégias podem ser usadas para garantir o desenvolvimento de competências na língua alvo. Aliás, relativamente às relações entre a fala (oralidade) e a escrita, Marcuschi (1997) alerta que tais relações “não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um dinamismo

fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (p. 133).

Os gêneros orais e o foco na oralidade implicam a mobilização, por parte do aprendente de línguas não maternas, com recurso a convivências interpessoais e a materiais audiopictográficos, de “saberes linguísticos e sociais [e pressupõem] uma atitude colaborativa na interação comunicativa” (Cunha & Jorge, 2011, p. 153). Esta perspectiva, na verdade, capitaliza o papel da oralidade (enquanto atividade sistemática e regular) como exercício estratégico para o desenvolvimento integral de competências linguísticas e comunicativas.

Em conformidade com Dockrell e Connelly (2009), a expressão oral, a audição, a escrita e a leitura devem ser desenvolvidas em sincronia. Entretanto, “increased oral language facility is associated with increased written language proficiency [...] poor oral language skills are associated with difficulties in fluently producing words and clauses in text and are more generally associated with reduced compositional quality” (p. 46-47). No entanto, concordando com Marcuschi (1997) no que concerne ao caráter dinâmico, não linear, nem universal da relação entre a oralidade e a escrita, Dockrell e Connelly (2009) observam que, sendo esta relação contínua, com o desenvolvimento de competências na escrita, esta, por sua vez, influencia a oralidade.

Relativamente à importância da oralidade na sala de aula, Galvão e Azevedo (2015) apoiando-se em Marcuschi (2001; 2005) destacam que o foco na oralidade na sala de língua portuguesa é potencial estratégia para desenvolvimento de competências no que tange ao sotaque, à identificação de variantes, gírias, dialetos, níveis de língua, formas de realização linguística da oralidade e da escrita, entre outros aspetos (Galvão & Azevedo, 2015, p. 254-255). O comprometimento de professores e alunos em desenvolver as habilidades relacionadas com estes aspetos mostra-se muito mais eficiente se comparado com a prática que focaliza a escrita na aprendizagem de uma língua não materna, pois esta última é pouco comprometida com o sotaque, com os dialetos – privilegia sempre a variante padrão – e com a realização do oral (fala e leitura). Aliás, o estudo de Galvão e Azevedo (2015) recomenda que os professores de línguas privilegiem, na sala de aula, aspetos característicos da oralidade para a completude das aprendizagens.

O valor da oralidade na aprendizagem de uma língua não materna é igualmente sublinhado por Chaer e Guimarães (2012), para quem o foco na oralidade permite “desenvolver a capacidade de expressão oral, socializar-se, desenvolver a autonomia, o pensamento, enriquecer o vocabulário, construir o conhecimento, dentre outros” (Chaer & Magalhães, 2012, p. 71; 87). O reconto de histórias, a dramatização, a leitura, entre outras

atividades, são indispensáveis para a construção e o desenvolvimento do conhecimento em língua não materna (cf. Botelho & Camacho, 2011; Sá & Luna, 2016).

Para os propósitos deste estudo, importa igualmente descrever as circunstâncias em que o escrito pode ser passado para o oral. Na ótica de Delgado Martins (2008) e, com relação direta com a estratégia que procuramos demonstrar como eficiente no ensino-aprendizagem de línguas não maternas e de português em particular (a estratégia do foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* de português), “o escrito pode ser apenas um apoio para programar o oral [...] ou pode constituir a totalidade da transposição para o oral como na leitura em voz alta” (p. 16). Na verdade, é esta perspectiva que prevalece na estratégia de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* de português como língua não materna. É nestes moldes que, partindo da escrita (como estratégia de apoio à oralidade), se procura atingir a melhor performance na oralidade (a meta a atingir). Entretanto, como ilustrado por Marcuschi (1997) e Dockrell e Connelly (2009) o benefício não é só apenas no sentido *escrita – oralidade*, mas também no sentido *oralidade – escrita*.

3. Estudo empírico

Nesta secção do trabalho apresentamos, em primeiro lugar, a descrição de procedimentos metodológicos de seleção de informantes, de recolha de dados e constituição da amostra que usamos como base empírica, bem como de estratégias e abordagens consideradas para a análise de dados. Em segundo plano, apresentamos e discutimos os dados referentes à aprendizagem do português como língua não materna em regime presencial em comparação com os da aprendizagem com recurso à modalidade *online*.

3.1. Metodologia

O estudo adota uma abordagem mista. A necessidade de identificar os diferentes aspetos linguísticos (concordância nominal (CN) e concordância verbal (CV) salientes no uso da língua pelos nossos informantes e a necessidade da sua análise para determinar a sua conformidade ou inconformidade com o português europeu (PE), tomado como referência pelo fato de ser o que é cultivado no processo de ensino-aprendizagem, justificam o recurso a um estudo de índole qualitativa. Por seu turno, a estratégia comparativa, usada para demonstrar a prevalência de dificuldades linguística no grupo que aprendeu português em

regime presencial, em oposição à performance do grupo cuja aprendizagem foi conduzida com base na modalidade *online* de ensino, fundamenta o uso da metodologia quantitativa.

3.1.1. Informantes

Os nossos informantes são todos estudantes de ensino superior que têm a componente do português como língua estrangeira integrante dos seus programas de estudos. Estes estudantes encontravam-se no primeiro semestre do seu primeiro ano de estudos. São todos falantes de shona e de inglês como língua materna e língua segunda, respetivamente. O recurso a informantes do primeiro ano de ensino superior prende-se com o facto de, nos grupos mais avançados, embora tenham igualmente adotado a aprendizagem *online*, as atividades de ensino-aprendizagem não terem sido conduzidas, específica e deliberadamente, com base na estratégia de foco na oralidade.

Neste contexto, cerca de 60 indivíduos, sendo 30 representantes do grupo que aprendeu PLE em regime presencial e outros 30 integrantes do que foi submetido à aprendizagem *online* com recurso à estratégia de foco na oralidade, foram postos a escrever textos e a fazer exercícios de oralidade (sobre a autoapresentação e rotina diária), para efeitos da constituição da amostra que tomamos como base empírica.

3.1.2. Amostra

A amostra integra duas componentes. A primeira componente é referente à performance dos dois subgrupos na escrita de textos. Nesta componente, embora houvesse outros aspetos (menos salientes), considerámos duas áreas linguísticas, nomeadamente, a CN e a CV. A consideração da CN e da CV justifica-se pelo facto de ser nestas áreas onde maior índice de dificuldades se regista (Ernesto, 2015; Nhatuve, 2019; 2020; Nhatuve & Chipara, 2018; Nhatuve & Bwetenga, 2018).

A segunda componente da amostra, por seu turno, integra dados estatísticos referentes à avaliação quantitativa (sumativa) da performance dos nossos informantes em exercícios de oralidade. O recurso a dados sobre a avaliação sumativa (e não à transcrição do material de oralidade) deve-se à dificuldade de termos os arquivos de produção oral do subgrupo que aprendeu o português em regime presencial.

3.1.3. Análise

Os dados que analisamos são apresentados em tabelas que indicam valores estatísticos referentes à performance dos estudantes em exercícios de oralidade (Tabela 4) e às realizações convergentes e divergentes de CN (Tabela 2) e de CV (Tabela 3) em relação ao PE.

Neste âmbito, os índices elevados de realizações desviantes denotam maiores dificuldades e a ineficácia da estratégia usada, enquanto baixos índices de desvios são interpretados como sucesso na aprendizagem e como indicadores da eficácia da estratégia adotada para o ensino. A apresentação de dados é seguida pela discussão das principais linhas de interpretação, com vista a validar ou invalidar a eficácia da estratégia de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* do português.

3.2. Apresentação de dados

Os dados sobre a concordância nominal e verbal que analisamos nesta secção são referentes a 60 textos (escritos por 60 aprendentes de PLE). Deste total, 30 textos são de estudantes que aprenderam o PLE em regime presencial e os outros 30 são de indivíduos que aprenderam português *online*, como ilustrado na tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Total de textos e frases

| Grupo que aprendeu PLE em regime presencial | | Grupo que aprendeu PLE online | |
|--|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| Número de textos | Número de frases | Número de textos | Número de frases |
| 30 | 574 | 30 | 513 |

Em conformidade com a tabela 1, verifica-se uma ligeira diferença entre o número de enunciados dos dois grupos. Dos 30 textos selecionados, o grupo que aprendeu PLE em regime presencial escreveu um total de 574 frases, contra 513 do que aprendeu português na modalidade *online* de ensino. Esta diferença, no entanto, não é suficiente para considerarmos, de forma categórica, que o primeiro grupo tem mais habilidades na escrita de textos do que o segundo.

A performance dos alunos dos dois grupos no estabelecimento de CN na produção escrita é ilustrada na tabela 2 a seguir. Nesta tabela, apresentamos dados estatísticos referentes à concordância nominal em número (CNN) e à concordância nominal em género (CNG)

convergentes e divergentes dos dois grupos. De uma forma geral, confirmando estudos realizados sobre as tendências gerais dos falantes de shona e de inglês na aprendizagem e uso do PLE, os dados da tabela 2 indicam que as realizações convergentes superam, quer num quer noutro grupo, as realizações divergentes em relação ao PE (Nhatuve, 2019).

Tabela 2: Concordância nominal

| Área da língua: Concordância nominal (1148 ocorrências) | Grupo que aprendeu PLE em regime presencial | | | Área da língua: Concordância nominal (1264 ocorrências) | Grupo que aprendeu PLE online | | |
|---|---|-------------------------|--|--|-------------------------------|-------------------------|--|
| | Realizações convergentes | Realizações divergentes | Tendência do desvio | | Realizações convergentes | Realizações divergentes | Tendência do desvio |
| CN de número (574 (50%) ocorrências) | 524 (91%) | 50 (9%) | Uso desviante do singular nos especificadores | CN de número (632 (50%) ocorrência) | 604 (96%) | 28 (4%) | Uso desviante do singular nos especificadores |
| CN de gênero (574 (50%) ocorrências) | 500 (87%) | 74 (13%) | Uso desviante do masculino e do feminino nos especificadores e modificadores | CN de gênero (632 (50%) ocorrências) | 596 (94%) | 36 (6%) | Uso desviante do masculino e do feminino nos especificadores e modificadores |
| Total (1148 (100%) ocorrências) | 1024 (89%) | 124 (11%) | Uso desviante do singular, masculino e feminino | Total (1264 (100%) ocorrências) | 1200 (95%) | 64 (5%) | Uso desviante do singular, masculino e feminino |

A tabela 2 revela aspetos pertinentes inerentes ao fenómeno de CN em PLE. Embora sob o ponto de vista da análise qualitativa a tabela revele tendências semelhantes nos dois grupos, nomeadamente, o uso preferencial e desviante do singular e do masculino nos especificadores e modificadores nominais (e também do feminino, sobretudo quando o sintagma nominal (SN) envolve um especificador possessivo) (Nhatuve, 2020; 2019), os dados quantitativos revelam diferenças significativas sobre a performance de estudantes de PLE em regime presencial, se comparados com os que o aprenderam em regime *online*.

De acordo com a mesma tabela, no que tange à CNN, de um total de 574 SN, registam-se, no grupo que aprendeu PLE presencialmente, 9% de realizações à margem do PE. Todavia, dos 632 SN registados no grupo cujo ensino-aprendizagem foi conduzido com recurso à modalidade *online* e à estratégia de foco na oralidade, apenas 4% de ocorrências correspondem a realizações desviantes. Por seu turno, os dados referentes a CNG indicam que, enquanto no primeiro grupo (o que aprendeu PLE em regime presencial) se registam 13% de realizações divergentes, no segundo, apenas 6% de casos correspondem a realizações que não se conformam com o PE.

Claramente, quer na CNN quer na CNG, os desvios do grupo que aprendeu o PLE *online* com recurso à estratégia de foco na oralidade representam menos do que a metade (4%

e 6%) das realizações divergentes (9% e 13%) dos estudantes que aprenderam PLE em ambiente de contacto físico, na escola.

Quanto à CV, os dados são apresentados na tabela 3. Nessa tabela, consideramos as realizações dos alunos no estabelecimento da concordância verbal em pessoa (CVP) e da concordância verbal em número (CVN). Em harmonia com esta tabela, à semelhança da tendência geral observada na CN, as realizações convergentes com o PE superam as realizações divergentes em ambos os grupos. Para além disso, os dados qualitativos (uso preferencial e desviante da forma de terceira pessoa gramatical e do infinitivo impessoal com sujeitos de primeira pessoa, e o uso da forma do singular do verbo com um sujeito plural (Nhatuve & Chipara, 2017)) são similares, enquanto os dados quantitativos indicam diferenças de performance dos alunos que usam as duas modalidades diferentes de ensino (presencial e *online*) (Tabela 3).

Tabela 3: Concordância verbal

| Área da língua: Concordância Verbal (1148 ocorrências) | Grupo que aprendeu PLE em regime presencial | | | Área da língua: Concordância Verbal (1026 ocorrências) | Grupo que aprendeu PLE online | | |
|---|---|-------------------------|--|---|-------------------------------|-------------------------|--|
| | Realizações convergentes | Realizações divergentes | Tendência do desvio | | Realizações convergentes | Realizações divergentes | Tendência do desvio |
| CV de pessoa (574 (50%) ocorrências) | 523 (91%) | 53 (9%) | Uso da forma da 3ª pessoa e do infinitivo impessoal com o verbo da primeira pessoa | CV de pessoa (513 (50%) ocorrência) | 487 (95%) | 26 (5%) | Uso da forma da 3ª pessoa e do infinitivo impessoal com o verbo da primeira pessoa |
| CV de número (574 (50%) ocorrências) | 570 (99%) | 4 (1%) | Uso da forma do singular do verbo com sujeito plural | CV de número (513 (50%) ocorrências) | 510 (99%) | 3 (1%) | Uso da forma do singular do verbo com sujeito plural |
| Total (1148 (100%) ocorrências) | 1093 (95%) | 57 (5%) | Uso da forma de 3ª pessoa, do infinitivo e do singular | Total (1026 (100%) ocorrências) | 997 (97%) | 29 (3%) | Uso da forma de 3ª pessoa, do infinitivo e do singular |

Os dados sobre a CV indicam, em primeiro lugar, incidência irrelevante das dificuldades de estabelecer a CVN nos dois grupos. Num universo de cerca de 574 e 513 frases registadas, apenas o correspondente a 1% representa realizações desviantes. Em segundo plano, os dados da tabela 3 indicam que, em harmonia com o exposto sobre a CNN e a CNG, os alunos que aprenderam PLE com recurso a modalidade e estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem apresentam baixo aproveitamento escolar em relação aos estudantes cuja aprendizagem foi conduzida com base na modalidade *online* e na estratégia de foco na oralidade. No primeiro grupo, observa-se um valor percentual de realizações desviantes igual a 9% das 574 frases, contra 5% das 513 frases do segundo grupo.

A provar a eficácia da estratégia de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* de PLE, apresentamos, na tabela 4, dados da avaliação sumativa referentes à performance

dos dois grupos em exercícios de oralidade. O dado indicador da performance dos alunos nessa tabela é a média da turma (que resulta da soma dos pontos conseguidos pelos estudantes, dividida pelo respetivo número de indivíduos (30)).

Tabela 4: Performance dos alunos em exercícios de oralidade

| Grupo que aprendeu PLE em regime presencial | | Grupo que aprendeu PLE online | |
|--|-----------------------|--|-----------------------|
| Soma de pontos conseguidos pelos alunos | Média da turma | Soma de pontos conseguidos pelos alunos | Média da turma |
| 1783.75 | 59.45 | 2225 | 74.2 |

Os dados da tabela 4 revelam que, em exercícios de oralidade, à semelhança do que acontece no exercício da escrita (e mais particularmente no que concerne ao estabelecimento da CN e da CV), o recurso à estratégia de foco na oralidade e à modalidade de ensino-aprendizagem *online* permite melhor desempenho dos alunos, se comparado com o uso de estratégias da modalidade tradicional de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, os dados referentes ao nosso grupo-alvo revelam a média de 74.2 pontos para *e-learners* cujas atividades priorizaram a oralidade, contra a média de 59.45 pontos referentes à performance dos estudantes submetidos à modalidade de ensino-aprendizagem presencial.

3.3. Discussão

Definimos como objetivo deste estudo demonstrar o foco na oralidade como uma estratégia eficaz para o ensino de PLE *online*, identificando e comparando aspetos de CN e de CV – aspetos já identificados como sendo de aprendizagem lenta por indivíduos com um perfil sociolinguístico idêntico ao do nosso grupo-alvo (Nhatuve, 2019; Nhatuve & Chipara, 2017) - em textos escritos por um grupo de estudantes de português em regime presencial e por um outro cujo ensino-aprendizagem foi conduzido com base na modalidade *online* de ensino, focalizando a oralidade (na medida em que todos os trabalhos feitos e apresentados pelo aluno deviam ser na versão oral). A comparação foi extensiva à performance dos dois grupos em exercícios de oralidade, através da análise das respetivas avaliações sumativas.

Tratando-se de um estudo visando demonstrar a pertinência da priorização de exercícios de oralidade na aprendizagem de uma língua não materna, recorreremos aos princípios teóricos da aprendizagem das línguas e, de forma especial, aos fundamentos

referentes ao ensino-aprendizagem *online*, dos quais destacámos os que dizem respeito aos *e-materiais*, aos papéis do estudante e à avaliação (Anderson, 2008; Ally, 2009; Bates, 2009; Amante & Oliveira, 2019). Os princípios inerentes aos *e-materiais*, ao papel do aluno e à avaliação têm implicações diretas na implementação da estratégia que propomos e demonstramos como eficiente na aprendizagem *online* do PLE.

As *e-atividades* como tarefas de natureza audiopictográfica feitas em ambientes digitais e *online* de ensino-aprendizagem e o papel do *e-learner* como ator principal do processo de *e-learning* relevam do facto de, nas estratégias que apresentamos, ser o aluno que desenvolve de forma autónoma e criativa as diferentes *e-atividades*. Aliás, a autonomia na aprendizagem de PLE é deveras importante, pois ajuda o aluno a aprender a aprender, a gerir a aprendizagem, a definir prioridades e a usar materiais e estratégias pessoais eficazes (Botelho & Camacho, 2011). É nesta linha de pensamento que, para a materialização da estratégia de foco na oralidade, encorajámos a autonomia, a criatividade e a priorização do oral.

Efetivamente, além de atividades/exercícios de oralidades feitos em sessões síncronas, todos os trabalhos feitos em sessões assíncronas e todos os exercícios para avaliação deviam contemplar a versão oral. Nesse contexto, o aluno encontrava-se numa situação em que devia fazer apresentações em PLE. Tratando-se de aprendizagem de uma língua estrangeira, era imprescindível o exercício de audição de áudios ou vídeos enviados pelo professor ou encontrados em plataformas *online*. Nesse exercício, o aluno aperfeiçoava aspetos fonéticos e fonológicos do português e a capacidade de ouvir.

Ademais, validando a ideia de que a leitura e a escrita caracterizam as culturas letradas (Marcuschi, 1997), e sugerindo que o ensino-aprendizagem das línguas não maternas (sobretudo em situação de aprendizagem tardia), como um processo formal e sistemático, é uma prática e uma necessidade de indivíduos e sociedades letrados, o estudante tinha de ler, escrever e rever os seus textos, como preparação da sua oralidade.

Na verdade, no que tange às relações entre a escrita e a oralidade descritas como não sendo óbvias nem lineares, mas dinâmicas e contínuas (Marcuschi, 1997, p. 133), a estratégia de foco na oralidade não negligencia a escrita, nem deve implicar o desincentivo da mesma. Em sincronia com Delgado-Martins (2008), o texto escrito, na aprendizagem do PLE, é colocado ao serviço da oralidade, na medida em que funciona como material de apoio e de programação do oral (p. 16). Portanto, para o aprendente de uma língua estrangeira chegar à apresentação do oral, sobretudo nas fases iniciais e em contexto de ensino-aprendizagem em ambiente virtual e *online*, desenvolve vários exercícios (audição, leitura, escrita e a própria oralidade) que favorecem o desenvolvimento das quatro principais competências linguísticas.

É sabido que a avaliação, sobretudo em contexto de ensino aprendizagem *online*, deve ser feita por diversas entidades, incluindo o próprio estudante, valorizando a capacidade de resolver problemas e criar novas coisas úteis (Amante & Oliveira, 2019). O exercício de realização e apresentação de trabalhos na sua modalidade oral promove eficazmente a atividade de autoavaliação do aluno. Normalmente, este só submete o trabalho ao professor depois de se convencer sobre a sua perfeição, tendo como base referencial os áudios e vídeos em português, enviados pelo professor ou disponíveis *online*.

Entretanto, os dados analisados com base numa abordagem mista revelam aspetos abonatórios à estratégia de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* do PLE. Em primeiro lugar, em termos qualitativos, a interpretação dos dados indica a semelhança das tendências entre o grupo de estudantes que aprendeu o PLE com recurso à modalidade de ensino-aprendizagem presencial (modalidade tradicional do ensino) e o grupo dos alunos que foram submetidos ao ensino-aprendizagem de PLE com recurso a plataformas virtuais e *online* de ensino. A semelhança consiste na ocorrência de desvios de CN e de CV que se substanciam no uso preferencial e desviante do singular e do masculino nos especificadores e modificadores nominais, da forma de terceira pessoa gramatical e do infinitivo impessoal com sujeitos de primeira pessoa, e do uso da forma do singular do verbo com um sujeito plural.

Em segundo lugar, o estudo quantitativo dos dados sobre a CN e a CV em textos escritos, com exceção da CVN em que se regista um índice irrelevante de 1% da tendência desviante em ambos os grupos, indica melhor desempenho dos alunos que aprenderam PLE *online* com base na estratégia de foco na oralidade. Os dados da CNN (9% > 4%), da CNG (13% > 6%) e da CVP (9% > 5%), correspondentes a realizações desviantes de estudantes submetidos ao modelo de ensino-aprendizagem presencial e daqueles cuja aprendizagem se baseou na modalidade *online* e na estratégia de foco na oralidade revelam que esta última abordagem de ensino-aprendizagem permite a redução das dificuldades em cerca de metade.

O sucesso de *e-learners* em relação aos alunos que aprendem face-a-face na escola é um dado igualmente identificado por Means *et al.* (2010) num estudo comparativo envolvendo as modalidades tradicional e virtual/*online* de ensino-aprendizagem nos EUA. Estes autores concluem que “on average, students in online learning conditions performed modestly better than those receiving face-to-face instruction” (Means *et al.*, 2010, p. 51). Todavia, os nossos dados não revelam uma vantagem marginal do ensino-aprendizagem *online* (embora isso não signifique que seja perfeito), mas uma melhoria significativa das principais dificuldades de aprendentes de PLE.

Com efeito, esta tendência capitaliza as vantagens do ensino-aprendizagem *online* do português como língua estrangeira, sobretudo em contexto do ensino superior. É que, de facto, sendo o aluno o ator chave do processo de aprendizagem, tem a oportunidade de se beneficiar de *e-materiais* audiopictográficos (textos, vídeos, imagens e áudios) e enriquecer a sua aprendizagem (Ally, 2008). Ademais, o aluno desenvolve a autonomia na aprendizagem, aspeto fundamental para o desenvolvimento da competência crítica e do conhecimento metalinguístico (Chaer & Magalhães, 2012; Botelho & Camacho, 2011; Sá & Luna, 2016), o que, geralmente, não é a sorte dos estudantes face-a-face.

O sucesso de estudantes cujas principais atividades consistiram na oralidade reitera as vantagens e a relevância da oralidade na aprendizagem do PLE, tal como avançado por autores como Dockrell e Connelly (2009, p. 46-47), Galvão e Azevedo (2015, p. 254-255) e Sousa (2009, p. 26; 29). Aliás, o foco na oralidade colmata, ainda que parcialmente (na medida em que a competência oral também depende da interação em contextos autênticos de comunicação), um dos grandes problemas do processo de ensino-aprendizagem de línguas não maternas: o desenvolvimento, pela maioria dos indivíduos, de competências da escrita em detrimento das competências da oralidade.

O exposto no parágrafo anterior ilustra-se claramente pelo sucesso dos *e-learners* em exercícios de oralidade, se comparados com os estudantes face-a-face. Neste âmbito, os dados referentes ao nosso grupo-alvo revelam a média de 74.2 pontos para *e-learners* cujas atividades priorizaram a oralidade, contra a média de 59.45 pontos referentes à performance dos estudantes submetidos à modalidade tradicional de ensino (Tabela 4).

Portanto, num contexto em que a relação entre a oralidade e a escrita é dinâmica, não linear, nem universal, este estudo sugere que, no contexto de ensino-aprendizagem do português como língua não materna, com recurso à modalidade *online* de ensino, o foco na oralidade, consistindo em capitalizar *e-atividades* na sua forma de oralidade, favorece o desenvolvimento harmonioso das competências linguísticas, se comparado com outras perspetivas que favorecem a escrita. A tentativa de ter boa performance na oralidade (por aprendentes de línguas não maternas) desencadeia a necessidade de praticar a audição, a leitura e a escrita.

4. Considerações finais

Neste estudo apresentámos aspetos linguísticos e pedagógicos que favorecem o ensino-aprendizagem *online* de PLE. Neste contexto, a natureza e as vantagens da modalidade

online de educação (Anderson, 2008; Ally, 2008), combinadas com as vantagens da priorização de exercícios de oralidade (Dockrell & Connelly; 2009; Sousa, 2009) (foco na oralidade), são os principais aspetos que concorrem para o desenvolvimento harmonioso das competências linguísticas.

O estudo empírico consistiu na descrição dos comportamentos no estabelecimento da concordância sintática em português – um dos aspetos cruciais na aprendizagem de PLE (Nhatuve, 2019; 2020). Neste contexto, o registo de índices elevados de realizações linguísticas à margem do PE (variedade ensinada aos alunos) foi interpretado como insucesso, enquanto a conformidade com esta variedade corresponde ao sucesso na aprendizagem de PLE. Já no que diz respeito aos dados estatísticos sobre a expressão oral, considerámos dados da avaliação sumativa em exercícios de oralidade de cada grupo.

Os resultados do estudo indicam que, quer na escrita, quer na expressão oral, os aprendentes de PLE *online* apresentam melhores resultados se comparados com os que o aprenderam presencialmente, apesar de várias dificuldades enfrentadas pelos primeiros para se adaptarem à modalidade *online* de ensino-aprendizagem.

De facto, o foco na oralidade permite um desenvolvimento íntegro das principais competências linguísticas: nas fases iniciais de aprendizagem, para fazer qualquer apresentação, os estudantes, (1) recorrem amiúde à versão escrita (como recurso de apoio e planificação); (2) normalmente ouvem versões da leitura ou da oralidade de falantes de português antes de gravarem as suas apresentações; (3) leem as suas versões escritas; (4) gravam as suas apresentações orais; 5. preocupam-se com a sua perfeição e escutam os seus áudios antes de os enviarem para o professor. Estes exercícios todos são fundamentais para o desenvolvimento da língua e minimizam o efeito negativo dos materiais e ferramentas *online* na aprendizagem.

Referências

- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for *online* learning. In Anderson, T. (Ed.), *The theory and practice of online learning* (p. 15-44). Au Press.
- Amante, L. & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback. Desafios atuais*. Universidade Aberta.
- Botelho, F. & Camacho, H. (2011). O trabalho autónomo no desenvolvimento de competências comunicativas em PLNM. In Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (Org.), *Novos desafios no Ensino de Português* (p. 49-56). Escola Superior de Educação de Santarém.
- Botelho, F. & Rodrigues, M. R. (2009). Materiais digitais: contributos para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em Português Língua Não Materna. In

Mateus, M. H. M. et al. (Org), *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna* (p. 65-70). ILTEC/APP.

Chaer, M. R. & Guimarães, E. G. A. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71-88. <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PP-A-import%C3%A2ncia-da-oralidade-EI-e-S%C3%A9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1.pdf>.

Cook, V. (2009). The Goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? In Mateus, M. H. M. et al. (Org), *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna* (p. 9-22). ILTEC/APP.

Cunha, L. & Jorge, N. (2011). A discussão oral: proposta de sequência didática. In Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (Org.), *Novos desafios no Ensino de Português* (p. 152-165). Escola Superior de Educação de Santarém.

Delgado Martins, M. R. (2008). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In Delgado Martins, M. R. et al. (Org), *Para a didática do português: seis estudos de linguística* (p. 5-22). Colibri (Coleção Estudos Linguísticos).

Dockrell, J. & Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *The British Psychological Society: Teaching and Learning Writing*, (p. 45–62). DOI:[10.1348/000709909X421919](https://doi.org/10.1348/000709909X421919)

Ernesto, N. (2015). *Ensino estratégico da gramática na aula de português língua não materna* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.

Galvão, M. A. M. & Azevedo, J. A. M. (2015). A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filol. Linguíst. Port.*, 17(1), 249-272. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p249-272>

Marcuschi, L. A. (1997). Oralidade e escrita. *Signótica*, 9, 119-145. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Department of Education.

Nhatuve, D. (2019). *Aspetos de concordância nominal em português língua estrangeira por falantes de língua materna bantu (shona) e de inglês língua segunda* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Coimbra.

Nhatuve, D. (2020). Concordância nominal entre o artigo e o nome em português língua estrangeira. *LINGVARVM ARENA: Revista de estudos em didática de línguas da Universidade do Porto*, 1, 13-30.

Nhatuve, D. & Bwetenga, T. R. (2018). Configuração do valor de número gramatical em português língua estrangeira: interlíngua ou problemas intrínsecos da língua portuguesa? *Linguagem & Ensino*, 21(1), 5 - 33.
DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V21I1.15152](https://doi.org/10.15210/rle.v21i1.15152)

Nhatuve, D. & Chipara, M. (2017). Aspectos de concordância verbal na aprendizagem do português língua estrangeira. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, 1(2), 8-24.
<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/60>

Sá, C. M. & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. UA Editora.

Sousa, A. M. (2009). Quando o Português não é a Língua Materna, que metodologias e que materiais escolher? In Mateus, M. H. M. et al. (Org), *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna* (p. 26-30). ILTEC/APP.