

*Por uma pedagogia do oral*¹

Tânia Guedes MAGALHÃES
(Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF)

Resumo: Este artigo traz contribuições sobre o trabalho com a oralidade na escola. Nas últimas décadas, vários foram os autores que contribuíram para o tema em questão, orientando que, embora a escrita seja central, a oralidade letrada também precisa ser enfocada na escola. Assim, apresentamos pressupostos teóricos fundamentais ao trabalho com a modalidade falada, bem como elencamos argumentos para uma pedagogia que contemple a oralidade. Além disso, listamos alguns conceitos basilares ao trabalho escolar com a fala, tais como *oralidade*, *modalidade falada*, *oralização da escrita* e *atividades prosódicas*. As bases teóricas deste trabalho estão, principalmente, em Marcuschi (1996, 2001) e Schneuwly e Dolz (2004) e nos PCN (1998).

Palavras-chave: ensino de linguagem; gêneros textuais; oralidade.

Abstract: This article brings contributions on the work with orality in school context. In recent decades, many were the authors who contributed to the theme in question, advising that, although the writing is central, the literate orality must also be focused in school. Thus, we present fundamental theoretical assumptions to the work with spoken modality, and list arguments for a pedagogy that consider orality. Furthermore, we list some basic concepts to the work with school speech, such as *orality*, *spoken modality*, *oralization of writing* and *prosodical activities*. The theoretical bases of this work are, mainly, in Marcuschi (1996, 2001) and Schneuwly & Dolz (2004) and in the PCN (1998).

Keywords: language teaching; textual genres; orality.

* Dra. em Letras/Linguística e Ensino pela UFF, professora do Colégio de Aplicação da UFJF, integrante do Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino – FACED / UFJF.

¹ Este artigo traz resultados parciais da Pesquisa “Gêneros textuais orais no Ensino Fundamental e Médio: teoria e prática” cujos objetivos compreendem novas metodologias para o desenvolvimento da oralidade letrada de alunos desse segmento de ensino (KATO, 1986). Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino - Faculdade de Educação da UFJF.

Introdução

É indiscutível a relevância das contribuições da Lingüística desenvolvidas no século XX para a área da Linguagem e da Educação. As considerações das diversas áreas que compõem hoje esse campo de estudo dão margem a pesquisas cujos frutos vão refletir diretamente nos meios acadêmicos, na sociedade e, certamente, na instituição escolar.

Na década de 80, no Brasil, surge um movimento de análise do Ensino de Língua Portuguesa. Questiona-se desde o objeto de ensino até a metodologia de trabalho do professor, bem como sua formação e os próprios cursos de Letras. Em decorrência disso, a escola é afetada. Nesse processo, emergem críticas no que concerne à eficiência de um estudo normativo de linguagem.

No que tange às alterações almejadas no ensino de Língua Portuguesa, as questões voltadas ao campo da oralidade² têm crescido nas últimas décadas. Estudos que se debruçam sobre as relações entre culturas orais e letradas já haviam insurgido desde a década de 60 em vários meios acadêmicos (GALVÃO; BATISTA, 2006). Proliferaram dos meios acadêmicos muitas contribuições relativas à língua falada, em virtude dos avanços nos diversos campos da Lingüística no último século, incluindo o das correntes interacionistas – englobando aí aqueles domínios da Lingüística como a Sociolingüística, a Pragmática, a Psicolingüística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Lingüística Textual, a Análise do Discurso. Infelizmente, tais pesquisas não têm quase nenhuma repercussão no trabalho escolar com a língua materna. Prova disso é o fato de que, quando professores³ são questionados sobre os objetivos do ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento dos trabalhos com a língua em sala, pouquíssimas são as referências ao trabalho com a oralidade. Ainda existe hodiernamente (acreditamos que com freqüência) uma supervalorização da escrita na escola, levando a uma posição de supremacia das culturas

² Para todo esse trabalho, estamos tratando oralidade e letramento como práticas sociais e fala e escrita como modalidades de uso da língua (cf. MARCUSCHI, 2001, p. 25).

³ As considerações sobre professores referem-se à pesquisa realizada pelo NUPEL – Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem, da Faculdade de Educação da UFJF. Realizada entre 2004 e 2006, intitulou-se “Relação entre a fundamentação teórica do professor de Português e sua prática pedagógica”.

letradas ou, até mesmo, dos grupos que dominam a escrita. Dessa forma, o trabalho que não privilegia a oralidade acaba por ser preconceituoso, além de desqualificar a cultura oral que o aluno traz de seu meio, principalmente o público da rede oficial brasileira que, em sua maioria, utiliza a linguagem particular de seu ambiente.

A escola já tem uma política para a escrita. Ademais, os objetivos governamentais para Alfabetização foram bem delineados, ainda que não colocados em prática. Muitas ações se voltam ao domínio da leitura e da escrita. Isto posto, uma pedagogia do oral não estaria na contramão das ações educacionais, uma vez que a fala pública é solicitada ao cidadão nas diversas situações do seu dia-a-dia.

Nesse sentido, este trabalho versa sobre a oralidade, mais especificamente na sua aplicação escolar. Pretendemos defender uma pedagogia do oral, elencando alguns teóricos que argumentam a favor do um ensino de linguagem que abarque a modalidade falada da língua. Ademais, pretendemos trazer, como contribuição para a área, alguns termos e conceitos específicos no que tange ao trabalho com o oral, uma vez que esses conceitos apresentam-se ainda pouco difundidos nos meios escolares.

1 Por Que Práticas de Oralidade na Escola?

Hoje, não há mais questionamentos sobre a importância de se trabalhar o componente oral na sala de aula. Essa constatação se deu em decorrência das pesquisas em Linguagem, bem como das reflexões que se travaram, nas últimas décadas, no tocante ao trabalho escolar com a língua materna.

Reflexo desses questionamentos foi a adoção de uma concepção de linguagem mais adequada ao ensino. Geraldi (1984), dentre outros, aponta a “linguagem como forma ou processo interação” como a basilar para um ensino profícuo. A linguagem é uma forma de inter-ação – mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala. Consideramos essa concepção como a mais adequada a ser tomada para o ensino de Linguagem na escola e não é

sem razão que vários autores (KOCH, 1998; TRAVAGLIA, 2000; VAL, 1992) consideram que somente com tal perspectiva dá-se conta de um ensino realmente produtivo.

Se entre os objetivos do ensino de língua portuguesa englobamos o desenvolvimento da competência discursiva dos usuários e a necessidade de também lhes fornecer um registro mais culto de sua língua materna, além de desenvolver-lhes uma capacidade reflexiva sobre as questões da linguagem (TRAVAGLIA, 2000), não podemos ignorar o trabalho com a oralidade na sala de aula. Entre tais objetivos coloca-se como central a capacidade de “transitar” pelas diversas instâncias sociais utilizando a língua nas modalidades oral ou escrita. Como consequência, o trabalho exclusivo com a escrita não promove um ensino eficiente e, conseqüentemente, uma compreensão global do que seja realmente a Linguagem. As modalidades falada e escrita apresentam semelhanças e diferenças muito tênues, em virtude dos gêneros em que se manifestam. Fundamental, dessa forma, que a escola não desconsidere nem trate como inferiores as manifestações orais, conforme por muito tempo se fez e, acreditamos, ainda hoje se faz. Em vista disso, elencamos as contribuições de vários autores que argumentam em favor de uma pedagogia do oral.

Ramos (1999), por exemplo, trouxe contribuições relativas ao trabalho escolar com a modalidade falada da língua. Ela aborda o *continuum* fala-escrita voltado para atividades didáticas que proporcionem um trabalho com a oralidade em escolas de ensino fundamental e médio, fornecendo revisão de conceitos como fala, escrita, norma, texto, dentre outros, fundamentais ao embasamento teórico do professor.

A autora rejeita, pois, uma visão que privilegie a escrita como superior à fala. Afirmar existirem profissionais que acreditam, ainda hoje, que a fala é sempre mais coloquial que a escrita – e esta última veicularia textos somente formais. Essa postura não deve ser abordada em sala de aula; “igualar” fala e escrita forneceria uma compreensão de vital importância para o processo de ensino uma vez que muitos alunos, ao chegarem à escola analfabetos, utilizando, por exemplo, o dialeto não-padrão no estilo coloquial aprendem a escrita utilizando outro dialeto, na modalidade escrita e em outro estilo. Segundo a autora, tal processo poderá gerar uma dificuldade que não ocorrerá com alunos que já dominem o dialeto padrão, por exemplo.

Além disso, analisar a linguagem oral minimiza o preconceito instalado em nossa sociedade contra o falar não-padrão. Portanto, é um compromisso que o professor deve assumir com a Educação. Essa é uma das razões mais abordadas pelos autores que defendem o trabalho com a oralidade e que Ramos ratifica: partir da linguagem oral para usos e análises lingüísticas com o intuito de minimizar uma postura radical da escola contra o dialeto não-padrão de alunos, atitude que leva à exclusão de uma camada da população. Assim, se partimos da língua falada não-padrão, seus falantes podem se ver no processo de construção de conhecimento já que seus “falares” estarão sendo analisados e transcritos como manifestações possíveis. Como conseqüência, isso permitiria maior reflexão não só sobre a língua como também sobre suas variações, de forma mais natural, sem o estigma do preconceito. Ademais, usar a modalidade falada em sala de aula levaria o aluno à construção do próprio conhecimento, já que serão solicitadas sugestões sobre problemas de descrição e análise lingüística.

Por fim, Ramos (1999) afirma que tal postura seria uma forma de chamar a atenção para razões de natureza social, e não lingüística, para a existência do preconceito contra os que utilizam as variedades não-padrão.

Outro importante aporte teórico em favor de uma pedagogia do oral é o trabalho de Fávero, Andrade e Aquino (2005). Contribuindo sobremaneira para uma visão mais produtiva do ensino de língua portuguesa, as autoras discorrem sobre as características da fala e da escrita, aclarando-nos sobre a organização, os fatores constitutivos e os níveis de estruturação do texto falado, dentre outros aspectos.⁴

As autoras defendem o trabalho com a língua falada nas escolas por se tratar de um compromisso com a ciência lingüística, mostrando aos alunos que existe uma grande variedade de usos, dos níveis mais formais aos informais, nas modalidades falada e escrita.

Assim, rompe-se com uma visão de linguagem monolítica, homogênea, com a defesa da adequação dos registros ao uso, preconizada pelos próprios PCN: “a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, saber adequar o registro

⁴ Relevante contribuição das autoras diz ainda respeito aos conceitos de coesão e coerência do texto falado que proporcionaram maior entendimento sobre a dinâmica da linguagem falada no dia-a-dia e nos contextos mais formais de uso.

às diferentes situações comunicativas” (PCN, 1998; apud FÁVERO et al., 2005, p. 12).

Já Luiz Antônio Marcuschi (1996), teórico que muito contribuiu com a área de estudos da língua falada no Brasil, esclarece que cabe à escola tomar algumas decisões que tornem suas atividades menos burocráticas e menos dominadoras, mais coerentes e produtivas, numa postura condizente com uma concepção de língua mais social. O autor parte de quatro premissas para argumentar a favor do trabalho com a língua falada, com base no fato de que a fala já conseguiu um lugar no ensino de língua materna:

- 1) A língua é heterogênea e variável
- 2) A escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita.
- 3) A escrita torna o aluno bimodal, diferentemente de bidialetal.
- 4) O uso da língua deve ser feito em textos contextualizados, rompendo com o ensino de unidades isoladas.

Primeiramente, afirma que a língua é heterogênea e variável. Assim: a) o sentido é efeito das condições de uso da língua; b) os usuários têm a ver com textos e discursos quando interagem entre si (e não com estruturas gramaticais); c) o foco do ensino é deslocado do código lingüístico para o uso da língua, ou para a análise de textos e discursos (orais ou escritos).

Essas considerações são importantes – tanto que não se admite hoje que um professor de língua não as domine – pois permitirá trabalhar as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações, rebatendo, desse modo, a visão de fala e escrita como dicotômicas.⁵

A segunda premissa, tratada pelo autor, é que a escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita. Concorda com Kato (1986, p. 7) sobre o consenso de que a escola se dedique preferencialmente ao ensino da escrita, pois esta ocupa papel central na vida das sociedades letradas. Contudo, “no início da escolarização, a fala exerce influência sobre a escrita” (MARCUSCHI, 1996, p. 3). De fato, só se pode compreender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala. Isso

⁵ Para mais detalhes sobre a evolução do contínuo fala-escrita, cf. Marcuschi (2001).

representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a ciência lingüística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro, é um convite para que a escola amplie seu leque de atenção. Assim, considera a língua falada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada.

A terceira premissa diz respeito à bimodalidade. A escrita torna o aluno bimodal, diferentemente de bidialetal. “Bimodal” significa ter o domínio duplo da língua materna, isto é, ele domina a modalidade de uso tanto da língua falada quanto da língua escrita. Quando se fala em aluno “bimodal”, supõe-se que esse aprendizado seja o da escrita no dialeto padrão, sem, contudo, identificar a escrita com o padrão, uma vez que existem fala e escrita padrão e não-padrão.

Sobre ser “bimodal” ou “bidialetal”, Marcuschi nos esclarece:

Uso aqui o termo ‘bimodal’ que em certo sentido se equivale com o termo ‘bidialetal’ que já foi usado em 1975 por Trudgill quando analisava as relações entre os dialetos padrão e não-padrão e os códigos restrito/elaborado tal como os concebia Bernstein (1971) (cf. Marcuschi, 1975). Nesta linha, o termo ‘bidialetal’ vem sendo usado também por Stella Maris Bortoni (UNB) (cf. Bortoni, 1992) que trata da ‘educação bidialetal’ tendo em vista as questões da variação lingüística e os problemas que isso acarreta ao ensino de língua materna. Magda Becker Soares (1986) usa a noção de ensino bidialetal em outra acepção e sugere que a escola mantenha o dialeto do aluno e ensine o de prestígio. No presente trabalho, o termo ‘bidialetal’ não será usado, mas substituído por **bimodal** no sentido proposto por esses autores. Aqui tomo ‘bimodalidade’ para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. Assim, o aluno, ao adquirir a escrita, está adquirindo outro estilo (podemos também falar em ‘dialeto’, mas num sentido um tanto impróprio, como observou Stubbs (1986), já que falar em dialeto padrão como coincidente com a escrita seria o mesmo que identificar escrita com padrão). Não se trata, pois, de dominar dois dialetos da língua falada e sim de dominar dois estilos de uso da língua. (MARCUSCHI, 1996, p. 5 - grifos do autor)

É necessário, portanto, não sufocar a variante dialetal não-padrão. As crianças de classe média iniciam o contato com a escrita antes da escolarização e mantêm (o contato) em casa. As de classes

populares, não. Elas iniciam o contato com a escrita só na escola e praticamente não a reproduzem no ambiente doméstico. Não podemos, segundo o autor, relacionar a idéia de escrita/padrão e fala/não-padrão. Fala e escrita são modalidades de uma só língua.

A quarta e última premissa (que compõe o arcabouço teórico através do qual Marcuschi defende a incorporação da língua falada no ensino do português) refere-se ao uso da língua em textos contextualizados. Por conseguinte, devemos romper com a insistência no ensino de unidades isoladas como frases, palavras e sons, indo ao encontro da concepção de língua como interação social. Conseqüentemente, a gramática deveria ser trabalhada na produção e compreensão textual e não como mero exercício analítico de palavra ou frases. Trata-se, pois, de trabalhar integradamente as várias atividades no uso da língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão.

Para complementarmos nossa defesa em favor de uma pedagogia do oral, ⁶ mencionamos Castilho (2000), o qual defende que a língua falada deve ser incorporada às aulas de língua materna já que “via de regra o aluno não procede de um meio letrado [...], daí o ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação” (CASTILHO, 2000, p. 21). Além disso, explana que os recortes lingüísticos recolhidos devem ilustrar as variedades sócio-culturais da língua portuguesa, sem discriminação contra a fala vernácula do aluno, isto é, de sua fala familiar. Como conseqüência, posteriormente poderão ser trabalhados aspectos de adequação das variedades à situação de comunicação, o que fará com que o aluno, caso já não conheça, passe a fazer uso do padrão culto em determinadas ocasiões solicitadas.

Por fim, aclara sobre as relações entre língua falada e língua escrita, já que propõe um ensino voltado não para o traçado de características de uma modalidade oposta à outra, mas do “emparelhamento da língua falada e da língua escrita”. Para isso, (CASTILHO, 2000, p. 24), o professor deve proceder a uma análise baseada na diversidade textual, que pode promover uma compreensão das relações do *continuum* fala-escrita.

⁶ Vale ressaltar, ainda, dentre outros, a contribuição de Gnerre a favor de uma pedagogia da oralidade (GNERRE, 1998). Não listamos mais autores neste artigo em virtude do espaço disponível.

Todos os autores citados são unânimes em dizer que a apropriação de um embasamento teórico pelo professor é o aspecto principal para um ensino produtivo de língua.

Além desses autores, acrescentamos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que contribuíram sobremaneira para o ensino de linguagem, embora com ressalvas e críticas. Um dos vetores da proposta oficial dos PCN é o trabalho com a língua fundamentado nos gêneros textuais. O documento é considerado de grande importância, uma vez que “autorizou” o que já há tempos vinha sendo discutido nos meios acadêmicos ainda não incorporados pelas escolas: que o ensino de linguagem deveria passar de uma abordagem cuja base era gramatical para uma abordagem de base textual. Após o advento dos Parâmetros, muitas questões, há muito apontadas pelos teóricos, foram mais facilmente compreendidas e aclaradas para os professores. Citamos, por exemplo, a questão da variação linguística, da refacção de textos, dos gêneros textuais e da oralidade.

A ampliação da competência discursiva do aluno é muito evidenciada no documento, devendo o professor, para desenvolver tal competência, propor atividades de escuta e produção de textos orais e escritos e atividades de leitura.

No tocante ao trabalho com a modalidade oral, o documento afirma a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que os alunos serão avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

A fala pública seria o foco do trabalho com a oralidade. Dessa forma, os PCN demonstram que a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas, propondo situações em que façam sentido, envolvendo, além do mais, regras de comportamento social. Um aspecto importante ressaltado no documento é que não se pode mais empregar somente o nível mais formal de fala para todas as situações. A escola precisa se livrar da idéia – enfatiza o documento – de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita.

Além disso, a exposição a textos orais daria embasamento à percepção de que a fala traz características próprias, porquanto fala e escrita no dia-a-dia seguem padrões diferentes, tanto na escolha das palavras quanto na própria organização sintática do discurso. Assim, é

necessário adequar o registro oral às situações interlocutivas, acabando com a idéia de que não se ensina o que os alunos já sabem.

Em se tratando de conteúdo, os Parâmetros propõem objetivos bem definidos para o trabalho com a oralidade. As atividades são divididas em escuta e produção de textos orais. Para a escuta, são privilegiadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. São enfatizados também os elementos não-verbais que fazem parte da interação. A utilização da linguagem escrita, quando necessária como suporte para a oralidade, e a ampliação da capacidade de reconhecer as intenções dos enunciadores também são apontadas como objetivo do trabalho oral.

Sobre a produção de textos orais, são enfatizados os aspectos referentes ao planejamento da fala pública, considerando os papéis assumidos pelos participantes, o que leva à escolha da variedade lingüística adequada à situação. Também são evidenciadas as atividades de monitoramento do próprio desempenho oral, considerando possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

A prática de escuta e de produção de textos orais está delineada a partir de gêneros textuais, já que os textos são considerados no documento a unidade básica de ensino. Os gêneros – cuja diversidade é praticamente ilimitada – são selecionados pelo critério de domínio fundamental à efetiva participação social do aluno. A seleção, consoante o documento, não pode ser redutora, deixando livre a abertura para uma seleção que se encaixe no projeto da escola e das especificidades dos grupos de alunos.

2 Aparando Arestas: Algumas Nomenclaturas

As pesquisas com a oralidade têm fornecido algumas reflexões que nos permitem sistematizar certas informações, servindo como subsídios para orientar mais efetivamente o trabalho dos professores. Elencamos as reflexões apontadas principalmente pelos PCN (1998), por Marcuschi (1997) e Schneuwly e Dolz (2004).

Em pesquisas anteriores, percebemos que os professores ⁷ e

⁷ Cf. nota 3.

os manuais didáticos (MAGALHÃES, 2007) ainda propõem um trabalho de oralidade inadequado, com confusões teóricas, apenas com situações mediatizadas pela linguagem oral, sem que o aluno seja orientado. Como contrapartida, sugerimos que as atividades de oralidade deveriam estar calcadas em alguns conceitos básicos que agora passamos a expor.

Inicialmente, definimos, a partir desses pressupostos que **oralidade** é o termo que se refere às práticas sociais na modalidade falada da língua. Estamos considerando que **fala** e **escrita** são **modalidades** de uso de uma língua, concordando com a proposta de tornar o aluno bimodal.

Além disso, alinhamo-nos a um ensino de base textual, em que os **gêneros** serão selecionados a partir das reflexões do corpo docente de cada escola, englobando os gêneros orais e escritos, contemplando, como consequência, a proposta de prática social e discursiva por meio de atividades de uso da linguagem.

Se o ensino de linguagem deve estar baseado em textos, as atividades de oralidade profícuas para a escola seriam aquelas que envolvem os gêneros ⁸ da modalidade falada, por meio de atividades de **escuta, produção e análise** da língua. Permitem uso, treinamento e reflexão. Nelas, são construídos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem, sobre os papéis sociais envolvidos na interação, bem como a inserção do aluno em atividades de oralidade letrada. ⁹ A língua falada está em foco, tanto no uso quanto na reflexão.

As atividades de **escuta**, na concepção do PCN, significam colocar os alunos em situações reais de interlocução – simultâneas ao processo ou gravadas –, apenas ouvindo ou participando ativamente com interferências, com a finalidade de realizar avaliação, durante ou depois desta, fazer anotações para apreensão do tema, analisar a

⁸ Sobre gêneros textuais, alinhamo-nos a Marcuschi (2003b) e Schneuwly e Dolz (2004). Sugestões de gêneros da oralidade: seminário, debate, palestra, mesa-redonda, piadas, audiência, depoimento, canção, peça teatral, contação de história, notícia, entrevista, cordel, propagandas etc.

⁹ Kato (1986, p. 7) afirma que a língua falada culta é consequência do letramento, motivo pelo qual, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita; assim, oralidade letrada refere-se às situações orais públicas de uso socialmente requerido em espaços públicos e formais de comunicação.

linguagem em função do contexto, verificar as diferenças em função dos interlocutores envolvidos e tomar conhecimento da estrutura de participação dos eventos lingüísticos em questão. A escuta de textos pode ser real ou gravada, de autoria dos alunos (ou não). São relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem à análise verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, entre outros. Não configuraria escuta, para nós, “desenvolver oralmente um exercício” como muitos livros didáticos propõem.

Ora, essa atividade permite pouca reflexão sobre a oralidade: estão sendo embasadas em textos escritos. Então, a nosso ver, não constituem exatamente um gênero oral mas, sim, uma atividade de reflexão quanto aos conteúdos do exercício. Além disso, desenvolver a atividade oralmente não permite aos alunos analisar as marcas típicas da oralidade, já que o foco do exercício não é a fala.

As atividades de **produção** seriam aquelas em que os alunos são orientados tanto para a *preparação prévia* quanto para o *uso*. A preparação prévia envolve procedimentos para ancorar a fala do locutor, orientando-o em função da situação de comunicação, do público, da estrutura de participação e das especificidades do gênero, incluindo elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos. O uso envolve as situações reais de interlocução (gêneros por natureza orais) que partam da capacidade dos alunos. Assim, a escola precisa fornecer um *corpus* de textos organizados como referência, por meio de atividades que proporcionem conhecimento da situação de comunicação.

Não configurariam atividades de produção as tarefas semelhantes a “converse com seu grupo”, “converse com seu professor”, uma vez que não visam à compreensão e à análise do texto falado. A finalidade está voltada para o conteúdo em questão. Como não estão centralizadas na materialidade oral da língua, essas atividades em nada contribuem para a compreensão da língua falada. Tanto conversa espontânea quanto resolução de exercícios oralmente são muito recorrentes nos manuais didáticos como atividade de oralidade por excelência, o que, para nós, não configura uma atividade de escuta, preparação prévia e produção oral, uma vez que os fins não são o próprio estudo da língua falada.

Dito isso, embora a conversa espontânea também seja considerada um gênero textual (MARCUSCHI, 2003b, p. 23) e, por isso, deve ser analisada, ela permeia o dia-a-dia do falante e, desse modo, não deve ser *excessivamente* privilegiada como vem sendo, substituindo demasiadamente outros gêneros orais. Até porque recorre-se à conversa, nos manuais, não para análise e sim para uso apenas, sem reflexão. O que vemos, com frequência, é usar a conversa espontânea como atividade de produção oral, em detrimento de preparação e produção de outros gêneros, que tentam proporcionar ao alunado maior capacidade para usar a fala pública nas diversas situações de comunicação oral, além de propiciar conhecimento das suas regras de comportamento social. Preocupa-nos que tipo de conhecimento está sendo veiculado quando se colocam os alunos para falar, de forma descontrolada e não sistematizada.

Outro conceito importante a ser abordado nesse trabalho é a **oralização da escrita**.¹⁰ Marcuschi (1997, p. 47) afirma que a oralização da escrita diz respeito a atividades que não necessariamente brotam da discussão sobre a fala; são atividades que culminam em textos escritos, além daquelas mais voltadas a atividades que proporcionam ao aluno apenas se “expressar oralmente”, “ler em voz alta”, corrigir “oralmente” um exercício, “conversar” com seu professor sobre determinado assunto, ou “discutir” com os colegas um tema qualquer, a fim de desenvolver outra atividade. Ainda há, nessa perspectiva, sugestão de que se produza um gênero oral por escrito. Desse modo, percebemos que o autor analisa essas atividades como insuficientes para o desenvolvimento da oralidade em função dos usos: não são gêneros orais e estão sendo produzidas em detrimento de escuta e produção, relevantes para o processo de desenvolvimento da competência comunicativa e da análise da língua. Na oralização, como a língua falada não está em foco, são privilegiadas as atividades que fazem reflexões sobre a fala, mas baseadas, em geral, em textos escritos: lê-se um diálogo e tenta-se sistematizar características da fala por meio do texto escrito. São pretextos, falsos exercícios de língua falada. De nada os alunos os aproveitam: não são atividades de escuta, de

¹⁰ Schneuwly e Dolz (2004) também propõem o termo “oralização da escrita”, mas abordando a importância da retórica no desenvolvimento da oralidade na escola. É o que denominamos atividades prosódicas, conforme se pode ler mais abaixo.

produção, de análise do texto oral. Essa é a atividade de oralidade realizada hoje pelos professores e pela maioria dos livros didáticos.

A partir da afirmativa de Schneuwly e Dolz (2004) de que o desenvolvimento da oralidade também engloba a retórica, sugerimos o termo **atividades prosódicas**, que são aquelas atividades que envolvem, nas manifestações via modalidade falada, em gêneros ou não, a conscientização quanto ao ritmo, à entonação, às pausas, às hesitações, aos alongamentos, à velocidade, bem como os recursos não verbais (ou paralingüísticos (MARCUSCHI, 1986)) envolvidos aí: o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, os movimentos do corpo, que têm papel fundamental na interação face a face. As atividades prosódicas devem favorecer uma boa compreensão do texto falado, já que um texto lido oralmente “mal pontuado”, por exemplo, prejudica a compreensão. Desse modo, as atividades prosódicas envolvem a tomada de consciência da importância de todos esses aspectos em função de determinado gênero ou de um evento comunicativo.

Assim, reforçamos a necessidade das atividades em que os gêneros orais sejam produzidos e escutados, a fim de que se privilegiem, como conseqüência, as atividades de análise lingüística, o que proporcionaria a ampliação dos conhecimentos de linguagem oral.¹¹

Considerações Finais

Pretendíamos, neste artigo, traçar os principais argumentos em favor da incorporação do trabalho escolar com a modalidade falada da língua, bem como definir e esclarecer alguns conceitos fundamentais à adoção dessa prática.

Acreditamos que os professores tomaram conhecimento de muitos dos avanços trazidos principalmente nas últimas décadas, mas, na maioria das vezes, não se apropriaram de forma consistente deles nem os incorporaram à sua prática. É preciso, portanto, que os

¹¹ Vale ressaltar que a Pesquisa “Gêneros textuais orais no ensino fundamental e médio: teoria e prática” (2007-2008), em andamento na UFJF (sob nossa coordenação), engloba reflexões teóricas quanto às atividades de oralidade/oralização. Em tal trabalho, definimos os aspectos que devem ser analisados em textos orais, voltados a esses segmentos de ensino. Por isso, não vamos nos alongar acerca dessas considerações neste artigo.

professores cheguem à sala de aula com uma reflexão consistente sobre como transpor as propostas apresentadas pelas pesquisas acadêmicas, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como abordar, com seus alunos, as questões pertinentes ao desenvolvimento da modalidade falada.

Ou, em outros termos, a teoria é clara e acessível, mas ainda não é colocada em prática devidamente. De um modo geral, o professor não foi recapacitado após o advento das múltiplas contribuições. Cabe a nós, pesquisadores, colaborar com estudos que versem sobre a aplicação dessas teorias lingüísticas ao ensino, de modo a auxiliar o professor a realizar um trabalho produtivo na sala de aula, contribuindo para a diminuição das tristes estatísticas que confirmam nossos baixos índices de letramento.

Ficam as sugestões para futuras pesquisas que tenham considerações sobre as especificidades dos gêneros da oralidade letrada, que orientem o professor sobre a avaliação desses textos, sua estrutura de participação, as características dos eventos de fala etc. Além disso, deve-se, ainda, levantar as particularidades das atividades prosódicas aplicadas à sala de aula. Ademais, para a análise do texto falado, é preciso definir como realizar as atividades de retextualização bem como os aspectos voltados à estrutura do texto falado.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, A.M.O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 403-432. maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Texto e Linguagem).

KATO, M. *No mundo da escrita*. Uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.

MAGALHÃES, T. G. *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos*. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

_____. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? *Revista Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação – UFJF, Colégio de Aplicação João XXIII*, v. 7-8, p. 65-81, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna: 2003b.

_____. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC,

49, Belo Horizonte, jul. 1997. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 30, p. 39-79, 1997.

_____. A língua falada e o ensino de português. In: CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., PUC-SP, São Paulo, 1996. (mimeo).

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou ‘cala a boca não morreu’. *Revista da Anpoll*, Campinas, n. 18, p. 159-182, jun. 2005.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Trad. Roxane Rojo. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VAL, M. G. C. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, p. 23-30, 1992.