



Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso?¹

Tânia Guedes Magalhães²

Resumo

O objetivo deste artigo, que versa sobre a oralidade no ensino de língua portuguesa, é apresentar resultado parcial de pesquisa desenvolvida atualmente no NUPEL/UFF. Nas últimas duas décadas, vários foram os autores que contribuíram para o assunto em questão, orientando que, embora a escrita seja central na escola, a oralidade deve ser também trabalhada em sala de aula. Contudo, a partir de entrevistas com professores das redes pública e particular de Juiz de Fora, pudemos perceber que a oralidade ainda não é contemplada na escola.

Palavras-chave: oralidade, formação de professores.

Abstract

The aim of this paper, which is about oral communication in the teaching of Portuguese Language, is to present the partial results of the research which is being developed presently at NUPEL/UFF. In the last two decades, several authors contributed to the topic in question, remarking, in spite the fact that the written communication is paramount at school, the oral communication should also be worked in classroom. However, from interviews with teachers from public and private schools in Juiz de Fora, we could notice that the oral communication has not been the prevalence at school as it should be.

Key-words: oral communication - formation of teachers

¹ Alguns trechos deste artigo fazem parte da pesquisa de Doutorado (sem título) da autora, ainda em desenvolvimento, na Universidade Federal Fluminense.

² Professora do Colégio de Aplicação João XXIII. Doutoranda em Linguística pela UFF, área de concentração “Linguística e ensino de língua materna”.

Introdução

Este trabalho é resultado parcial de pesquisa realizada no NUPEL – Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Intitulada “Reflexos da formação teórica do Professor de Português na sua prática pedagógica”³, a pesquisa pretende investigar os aspectos que podem contribuir para o insucesso da educação escolar em língua materna, focando a análise no conhecimento teórico do professor sobre questões de linguagem. Partimos da hipótese de que há importantes informações que possivelmente faltam aos professores, na sustentação de uma metodologia capaz de promover efetivamente o desenvolvimento de competências dos alunos, no que se refere ao uso da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, dentro do que a sociedade letrada considera desejável e mesmo recomendável, de modo a prepará-los para a sua participação efetiva nessa sociedade como cidadãos que constroem, e não apenas obedecem.

A partir de entrevistas semi-estruturadas com professoras de Português do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) de escolas públicas e particulares do município de Juiz de Fora, procedemos à análise de quatro assuntos gerais: gramática, oralidade, variação lingüística e diversidade. Para cada uma das 25 professoras entrevistadas foram elaboradas 6 perguntas relativas, de modo geral, a sua concepção de ensino, de linguagem, de gramática, às práticas de oralidade desenvolvidas em sala de aula, suas atitudes relativas aos dialetos sociais estigmatizados, eventualmente utilizados por seus alunos, perguntas essas reformuladas no momento das entrevistas, de acordo com o desenvolvimento do assunto. As entrevistas foram gravadas em fitas k7, transcritas, refinadas e, posteriormente, voltávamos aos professores para entregar-lhes uma cópia da entrevista. Nessa ocasião, pedimos uma autorização para o uso dos dados em trabalhos acadêmicos em geral, ressaltando que suas identidades ficariam preservadas, sem que nenhum dado como nomes pessoais ou das escolas apareceriam nos trabalhos.

Esperamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, contribuir para a formação de professores não só pela detecção de problemas e dificuldades no trabalho com a língua portuguesa pela escola, mas também com sugestões a partir de estudo dos principais teóricos e intervenções, próxima fase da pesquisa.

Nosso foco de interesse, neste artigo, é o trabalho com a oralidade na sala de aula, que agora passamos a apresentar.

³ A pesquisa em questão está sendo desenvolvida pelo Nupel desde o 2º semestre de 2004 com duração até o 2º semestre de 2006. Integrantes: Abigail Guedes Magalhães, Déa Lucia Campos Pernambuco (coordenadora), Lúcia F. M. Cyranka, Maria Luiza Scaffuto e Tânia Guedes Magalhães.

Por que oralidade na escola?

Para falarmos de formação de professores de língua, torna-se necessário retomarmos alguns pressupostos básicos que alicerçam todo o trabalho de leitura, produção de texto e análise lingüística, em cujas práticas o ensino de língua portuguesa deve ser centrado, conforme nos esclarece Geraldi (2004: 88).

Em se tratando disso, consideramos que uma concepção de linguagem⁴ adequada para o trabalho pedagógico com a oralidade⁵ seria aquela que a percebe como processo interacional, levando em conta a situação de comunicação, os interlocutores e as ações que se produzem pela linguagem. A adoção de tal ponto de vista promove uma mudança de postura, favorecendo uma prática pedagógica de língua materna em que não caibam mais apenas exercícios de metalinguagem.

A falta de uma concepção de linguagem sólida pode ser uma das causas das dificuldades em trabalharmos a oralidade na sala de aula. Além disso, a ausência de objetivos de ensino de língua bem definidos e da compreensão sobre a natureza da linguagem oral, bem como do que seja o *continuum* fala/escrita, também ocasionam uma grande defasagem no trabalho escolar com a língua falada.

Ainda existe hoje uma supervalorização da escrita na escola, levando a uma posição de supremacia das culturas letradas ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita, dentro de uma sociedade desigual. Dessa forma, o trabalho que desprivilegia a oralidade acaba por ser preconceituoso e desvalorizador da cultura oral que o aluno traz de seu meio.

Consoante Corrêa (2001: 136), não existem textos somente orais ou somente escritos. Se entre os objetivos do ensino de língua portuguesa englobamos o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (TRAVAGLIA, 2000: 17), como podemos ignorar o trabalho com a oralidade na sala de aula? Se entre esses objetivos englobamos também proporcionar ao aluno a capacidade de "transitar" pelas diversas instâncias sociais via linguagem, em que medida o trabalho exclusivo com a manifestação escrita da língua promove um ensino eficiente e, conseqüentemente, uma compreensão global do que seja realmente a linguagem?

Os modos de enunciação da língua (fala e escrita) se entrelaçam. Fundamental, dessa forma, que a escola não desconsidere nem trate como inferiores as manifestações orais de linguagem, conforme por muito tempo se fez. Ao contrário do que se pensava sobre a fala - caótica e não passível de estudo e sistematização -, a Lingüística trouxe-nos contribuições que mostraram sua estrutura e organização.

A partir do surgimento, no campo dos estudos lingüísticos no século XX, das novas pesquisas referentes à língua falada, uma nova fase na Lingüística se instaura, trazendo dos meios acadêmicos, aos cursos de formação e alguns

⁴ Para mais detalhes sobre "concepções de linguagem", ver Travaglia (2000, p. 21) e Geraldi (2004 p.39).

⁵ Estamos considerando oralidade como prática social e fala como modalidade de uso da língua (cf Marcuschi, 2001, p. 25), ou seja, a fala é uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral.

anos mais tarde aos meios escolares, perspectivas de novas posturas em sala de aula, que refletem a posição tomada diante da linguagem. Torna-se imprescindível discutir a importância do trabalho com a oralidade na sala de aula. Quanto a esse aspecto, citamos Schneuwly et al (2004: 149) que tratam do ensino de francês, e cujas considerações parecem adequadas também ao ensino do português.

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (...) afirma-se freqüentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim, como denunciam didatas, sociólogos, lingüistas e formadores de professores (WIRTHNER, MARTIN E PERRENOUD, 1991; DE PIETRO E WIRTHNER 1996), o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas. No entanto, os textos oficiais afirmam claramente que o oral constitui um dos elementos prioritários do ensino do francês.

Não só os textos oficiais franceses declaram a necessidade do trabalho escolar com a língua oral, mas também os PCN e manuais didáticos de português ofertam aos professores orientações quanto ao trabalho com essa modalidade de uso da língua. Fica claro, no trecho abaixo (PCN - Língua Portuguesa, 1998: 25), que as diretrizes de trabalho adotadas em nosso país também evidenciam a necessidade de trabalho com a língua oral.

(...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.

Todas essas considerações tornam-se um marco no trabalho escolar com a língua materna se comparadas à metodologia e concepção de linguagem dominante há anos. Nesse sentido, tais orientações vão ao encontro da concepção de linguagem considerada adequada ao desenvolvimento de competências no ensino de língua portuguesa.

Dentre as justificativas para um trabalho com oralidade, acrescentamos Castilho (2000, p. 21-24), uma vez que propõe uma incorporação da língua falada nas aulas de gramática porque

(1) via de regra o aluno não procede de um meio letrado. (...) o ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação.

(2) (...) os recortes lingüísticos recolhidos devem ilustrar as variedades

des sócio-culturais da língua portuguesa, sem discriminação contra a fala vernácula do aluno, isto é, de sua fala familiar. (...) Com o tempo o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade lingüística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa.

(3) (...) e como ninguém aqui está negando a importância da língua escrita, seria o caso de desenvolver em classe a reflexão sobre a linguagem a partir do emparelhamento da LF e LE.

Conforme nos esclarece Castilho (2000: 24), o professor deve proceder a uma análise combinando gêneros textuais⁶, atividade que pode promover uma compreensão das relações do *continuum* fala-escrita. Fávero et al (2005: 13) afirmam isso, esclarecendo que o trabalho com a oralidade na sala de aula, para atingir o objetivo de adequação às diferentes situações de comunicação, não pode ser visto isoladamente, sem relação com a escrita. Para tanto, devem ser esclarecidas as relações mútuas e intercambiáveis entre texto falado e escrito.

O *continuum* fala-escrita

Marcuschi (2001) é quem esboça o melhor panorama da evolução do *continuum* fala-escrita em quatro perspectivas. Apresenta, didaticamente, quadros de características das manifestações orais e escritas da linguagem, facilitando, assim, a compreensão das visões do *continuum* ao longo da evolução dos estudos. Relatamos, aqui, as visões por ele apresentadas de forma bem resumida.

Atualmente, percebe-se que oralidade e escrita não são tratadas mais como dois pólos extremos de manifestações de linguagem, tratamento antes que propiciava uma dicotomia, tornando a oposição fala-escrita um condutor para o ensino de língua voltado exclusivamente para regras gramaticais. Essa visão, denominada pelo autor *perspectiva da dicotomia* (MARCUSCHI, 2001: 27), opunha a fala à escrita atribuindo-lhes propriedades típicas, explícitas no quadro abaixo⁷:

Quadro 1 – Dicotomias estritas	
Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
dependente	autônoma
implícita	explícita
redundante	condensada
não-planjada	planjada
imprecisa	precisa
não-normatizada	normatizada
fragmentária	completa

⁶ Castilho cita "tipos textuais", que estamos substituindo para "gêneros textuais", já que estamos vinculados à noção de gêneros postulada por Marcuschi (DIONÍSIO, 2003, p. 22).

⁷ Marcuschi (2001) discute na obra em questão cada um dos aspectos das tabelas.

Essa visão, porém, limita as manifestações de linguagem a uma visão estanque, que restringe o trabalho na sala de aula somente à língua escrita.

Um outro tratamento desse *continuum* é a **tendência fenomenológica de caráter culturalista**, “que observa muito mais a natureza das práticas da oralidade versus escrita e faz análises sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção do conhecimento” (MARCUSCHI, 2001: 28). Tal tratamento está fundamentado nos trabalhos de Walter Ong, Jack Goody, Sylvia Scribner e David Olson.

A visão culturalista afirma que a manifestação oral de linguagem é caracterizada pelos seguintes itens:

Quadro 2 – Visão culturalista		
cultura oral	VERSUS	cultura escrita
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo		analiiticidade

Tal visão não propicia um trabalho eficiente para a escola, principalmente porque considera a escrita um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos. É claro que a escrita trouxe imensas vantagens e avanços para as sociedades que a utilizam, “mas é forçoso dizer que ela não possui algum valor intrínseco absoluto” (MARCUSCHI, 2001: 29). Nesse sentido, a visão culturalista retrata alguns problemas: o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante.

O etnocentrismo refere-se a uma forma de ver as culturas alienígenas a partir da própria cultura e valorizar aspectos dentro de uma perspectiva em que se situa o autor. A supervalorização da escrita promove uma separação entre as culturas civilizadas e as primitivas, já que leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita, dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. O tratamento globalizante de ver a escrita ressentir-se da desatenção para o fato de que não existem “sociedades letradas”, mas sim grupos de letrados, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas.

Disso, constatamos que essa visão também não fornece aos professores um embasamento adequado ao trabalho escolar com a oralidade, uma vez que considera a manifestação escrita superior à manifestação oral da linguagem.

A terceira tendência apresentada pelo autor, denominada **variacionista**, trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão lingüístico nos contextos de ensino formal. Nessa visão, as

preocupações se referem ao currículo bidialetal, estudos que se dedicam a detectar as variações de usos da língua sob sua forma dialetal e socioletal. Assim, a caracterização das modalidades falada e escrita não é dicotômica, mas verifica-se a preocupação com regularidades e variações. Nesse sentido, não é feita uma distinção fala e escrita, mas sim uma observação de variedades lingüísticas distintas.

Quadro 3 – A perspectiva variacionista	
Fala e escrita apresentam	
língua padrão	variedade não-padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não-padrão

Ou seja: fala e escrita apresentam língua padrão e variedades não-padrão; língua culta e língua coloquial; norma padrão e normas não-padrão. Assim, autores que se aliam a tal visão (BORTONI, KLEIMAN E SOARES, apud MARCUSCHI, 2001) mostram que os usuários tornam-se bidialetais.

Na verdade, essa tendência proporcionou uma contribuição bastante consistente: a de que a variação se dá tanto na fala como na escrita, o que evita o equívoco de identificar a língua escrita com a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva dicotômica.

Não obstante tais contribuições, a fala e a escrita são consideradas, nessa tendência, como dois dialetos, não compatíveis com a visão ideal de que fala e escrita são modalidades de uso da língua.

A quarta tendência apresentada por Marcuschi⁸ (2001), a qual consideramos basilar ao trabalho com a língua portuguesa – que vai ao encontro de uma concepção de linguagem como interação social e do desenvolvimento da competência comunicativa do falante – é denominada **sociointeracionista**⁷. Essa visão permite perceber que a fala e a escrita sejam fundamentadas nas seguintes características:

Quadro 4 - Sociointeracionista
Fala e escrita apresentam
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

⁸ Marcuschi (2001: 32) esclarece que tal perspectiva a rigor não forma um conjunto teórico sistemático e coerente, e sim, apresenta uma série de postulados um tanto desconexos e difusos. Sobre o termo *sociointeracionismo*, discuto, em tese de Doutorado em andamento, as acepções do termo no campo da Lingüística e da Educação.

Tal visão propicia uma percepção da linguagem mais voltada para as atividades dialógicas, que marcam as características mais salientes da fala, tais como estratégias de formulação em tempo real (MARCUSCHI, 2001: 33).

Percebemos que essa perspectiva de tratamento da fala e da escrita está bem mais adequada ao trabalho escolar com a língua materna. Conforme esclarece Street (apud MARCUSCHI, 2001:33) “essa tendência em direção à análise crítica do discurso, unida à investigação etnográfica, poderia ser uma das melhores saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais”.

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido, tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias lingüísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis ao contexto.

Há vários estudos no Brasil que se dedicam a pesquisas nessa linha, como Dino Preti, Ingedore Koch, L. A. Marcuschi, Ângela Kleiman e muitos outros que contribuem para os estudos da organização textual-discursiva da fala, segundo o autor.

Estamos de acordo com o teórico, considerando que essa visão é a mais adequada ao trabalho com a língua na escola, já que ela proporciona a análise de uma diversidade de formas textuais produzidas em co-autoria ou não. Além disso, Marcuschi (2001:33) afirma que há a possibilidade de “tratar os fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre leitor e texto escrito, de maneira a detectar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos. Como se observa, essa perspectiva orienta-se numa linha discursiva e interpretativa.” Outro aspecto importante é que essa visão de língua proporciona uma análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade.

Todos esses pressupostos devem ser de nosso conhecimento para que possamos realizar um trabalho mais útil em aulas de língua portuguesa, no ensino básico, tentando reverter o triste quadro da educação brasileira, que detecta uma alta porcentagem de alunos egressos do Ensino Fundamental e Médio sem ter ainda a competência formada de leitura e escrita⁹.

⁹ Em pesquisa realizada pela Unesco e a OCDE, o Brasil encontra-se em 37º lugar no que diz respeito às habilidades com leitura, matemática e ciências, no meio de países no grupo de pior desempenho. (Reportagem da Revista VEJA, edição 1810, 9 de julho de 2003). Acreditamos que, recentemente, esse quadro não tenha ainda mudado.

Analisando as entrevistas

Ao iniciar o trabalho de campo, partimos do pressuposto de que o livro didático de língua portuguesa, em geral, não propõe atividades adequadas de língua falada. Sobre isso, sugerimos as leituras de autores que pesquisaram obras didáticas de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio¹⁰, integrantes do PNLD do MEC/Brasil. Assim, pensávamos que o trabalho com língua falada na escola partiria da programação de atividades do professor.

Conforme previu Schneuwly (2000: 147), a língua falada está presente na sala de aula. Todos os professores entrevistados declararam trabalhar com oralidade. Retiramos um exemplo que ilustra essa prática:

SEGMENTO I

Entrev. *Ta bom. ô martha, pra você, o que é ensinar português.*

Martha: *é ensinar a-, ensinar não. é interar com a criança, a comunicação. nós usamos a língua portuguesa. então, é com essa língua que eu vou me comunicar dentro do meu país. né. então eu tenho que saber usar essa língua. que não é só falada, mas ela é escrita, ela é também visualizada, é em-, em panfletos, em propagandas, eu preciso saber usar essa língua, então o ensino a língua portuguesa, é trabalhar o contexto que a gente vive, com o material que a gente tem. com os portadores de texto, e também com todos os recursos que a língua tem. Falada e escrita. (A2 - F1: 7-17)¹¹*

Os professores já têm consciência de que o trabalho com a linguagem na escola não engloba somente a língua escrita.

Pela análise das entrevistas, podemos notar que são feitos trabalhos de duas naturezas pela escola: o mais recorrente, que é **usar** a linguagem oral em diversas situações como expor opiniões, apresentar seminários, ler textos, contar histórias, etc; e **analisar** a língua falada, para compreender sua natureza, em relação à língua escrita.

As atividades orais mais recorrentes são seminários, leitura em voz alta, debates e gêneros que envolvem o tipo narrativo. Além disso, comentários sobre os textos lidos estão presentes em quase todas as entrevistas, o que permite ao

¹⁰ Os autores SILVA e MORI-de-ANGELIS (2003: 185) e MARCUSCHI (1996, 1997 e 2003) analisaram várias coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio, além de ANDRADE (UFPE), que analisou coleções de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, fornecendo os quatro autores um bom panorama do tratamento da língua falada pelos manuais.

¹¹ Os nomes são fictícios para preservar a identidade das entrevistadas. Os dados dentro das tabelas se referem à catalogação das entrevistas feita pela equipe de pesquisa (A, T, L e M se referem ao nome das entrevistas, F se refere à página, e os números se referem às linhas).

professor somente avaliar a interpretação, sem todavia realizar uma reflexão sobre as características da linguagem falada e seu uso.

Entrev.: *unhum. é; "você trabalha com linguagem oral. em sala de aula."*

Solange: *trabalho. trabalho sim. essa já é uma maneira de trabalhar com a linguagem oral. quando você pede a criança pra fazer-, pra dizer o quê entendeu do texto, fazer um resumo oral. você já tá trabalhando. e às vezes você até pode falar com a criança, pra modificar o, final da estória, se fosse ele que tivesse () da estória. qual o final que ele daria pra aquela estória, pra aquele texto. entendeu. cê tá trabalhando a linguagem. (A1-F2/3: 53-04)*

Ressaltamos que é necessário o **uso** de gêneros orais em sala de aula, conforme afirmamos acima. Contudo, precisamos de uma compreensão maior por parte dos professores tanto da natureza do *continuum* fala-escrita, quanto de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula que contemplem uma diversidade de gêneros orais para seu domínio e **análise**. Nos nossos dados, não houve nenhuma ocorrência de gêneros orais como piadas, entrevistas, palestras, depoimentos e cordel, por exemplo, e apenas uma ocorrência de análise da língua falada.

Encontramos várias "confusões" teóricas em relação à natureza da língua falada. A primeira é que há ainda uma visão muito redutora – semelhante à perspectiva da dicotomia, já apontada acima, – de que os desvios em relação à norma culta estão presentes somente na oralidade, como podemos ver na seqüência abaixo:

74

Vanessa: =nenhum.=

Entrev.: de-, de-, eles usam mesmo a norma culta. [pra]=

Vanessa: [usam.]

Entrev.: pra se expressarem, pra escrever. sem problema.

Vanessa: sem problema. usam **mesmo**. **TODOS**. Sem exceção. não há nenhum que cometa essa-, essa-, essa infração.

Entrev.: e? que tipo de infração que eles cometem à-, à norma padrão. por exemplo.

Vanessa: oralidade?

Entrev.: é. na oralidade. e dá um exemplo na oralidade e de escrita.

Vanessa: ai.

Entrev.: >quer dizer< no **TEXTO** que você corrige deles. quê que você assim,=

Vanessa: = não. o que eu percebo na oralidade é em um momento ou outro, eu acho até que é **VÍCIO** deles. é não usar o plural. Às vezes. das palavras. (L5 - F4: 28-37)

Koch (1997: 61) já nos havia esclarecido que num *continuum* fala-escrita

há textos escritos que se situam mais próximos ao pólo da fala (bilhetes, cartas familiares, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais) existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. Por isso, não podemos ter ainda em mente que a oralidade comporta somente gêneros informais e a escrita, formais.

Outro problema encontrado é que muitos professores pensam que trabalhar oralidade é somente falar, vencer a timidez e dar recados, em atividades não controladas e sistematizadas, conforme podemos perceber nos três trechos abaixo:

Elisa: [e assim,] a oralidade é muito assim. **eu acho muito importante pra aqueles alunos que são tímidos. né.** (L3-F3:52-53)

Marta: então a gente faz assim é, é. e pede pra dar recado. né? aquela criança que tem mais dificuldade, que tem dificuldade na linguagem, então ela tem mais né. **é mais tímida,** (L3-F4-35:38)

Entrev: unhum. oh: angela. você trabalha atividades de oralidade na sala de aula. sem por exemplo, privilegiar naquele momento pelo menos o texto escrito.

Ângela: **olha meus alunos são bem falantes.** ((Ângela ri)) (L4-F6-1:3)

Por fim, um terceiro aspecto encontrado é que muitos ainda não compreendem a natureza da língua oral, pois pensam que não haveria variedades linguísticas presentes nas entrevistas, já que são professoras de português:

Conforme já comentamos, após transcrever as entrevistas, entregamos uma cópia para que cada professor tomasse conhecimento dela e autorizasse seu uso para fins acadêmicos. Alguns professores não autorizaram a utilização, por vários motivos.

Uma professora, embora autorizasse, achou que sua fala estava muito repetitiva.

Outra, não quis autorizar o uso da entrevista porque achou que havia muitos "erros de português, de concordância", etc. Ela pensava que iríamos "melhorar" a entrevista, adequando-a à norma culta. Além do mais, nessa ocasião quando conversávamos, ela dizia que como era professora de português, precisava de uma reciclagem, pois ficaria constrangida com o que as pessoas pensariam se vissem tal entrevista com "tantos erros".

Uma terceira também não autorizou porque havia "muito erro, muita coisa errada" e que não havia conseguido "se expressar bem".

Nos três relatos, notamos que as professoras demonstram desconhecer algumas características da língua falada. A repetição, por exemplo, é um tema fecundo para os estudos da Análise da Conversação. "É uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade, apresentando características de

um planejamento lingüístico *on line* com traços de um texto relativamente não planejado. Sua presença na fala é alta (...)” (MAGALHAES e SALLES, 2001: 1)

Além do mais, a variação lingüística é um fenômeno presente na língua de todas as camadas da população de uma sociedade. Por isso, não podemos considerar que professores de português não cometem desvios em relação à norma culta. Hoje já está mais que propagado que a língua portuguesa falada no Brasil não apresenta uma unidade lingüística (BAGNO, 2003:15), como pensávamos antes do advento dos estudos da sociolingüística. Mas, como sabemos, a língua padrão ainda goza de prestígio na sociedade. Vejamos, por exemplo, o que o professor Carlos Alberto Faraco nos diz a respeito da língua padrão:

(...) Em outras palavras, a língua padrão, na sua origem é a língua do poder político, econômico e social.

Em decorrência disso, suas formas se mantêm por força de um intenso processo social coercitivo, que age em muitas direções. Uma delas é a própria escola, que (por mais pobre que seja, como a nossa) mobiliza sistematicamente todos os seus esforços no sentido de tentar transmitir e conservar a língua “certa” – que assim, se identifica com a língua escrita.

Outra força coercitiva é a dos próprios usuários da língua, que, mesmo quando não dominam as formas lingüísticas consideradas “boas”, lutam por identificar-se com elas, porque sabem que não usá-las em certos contextos implica censura, discriminação e mesmo bloqueio à ascensão social (FARACO, 2001:52).

Desse modo, vemos uma necessidade de que os professores atuem em sala de aula com uma reflexão mais sólida sobre alguns conceitos fundamentais da Lingüística.

Felizmente, em uma das entrevistas houve a presença de uma atividade sistematizada de estudo das características da língua falada, com atividades de transcrição e sistematização dos dados.

Entrev.: Ok. Em relação às atividades de língua oral, é: você já fez algum tipo de atividade que, diferenciasse ou que: tivesse uma relação de fala e escrita, textos orais e escritos.

Luciana: sim. É::, eu tive uma experiência uma vez inclusive, da-, d-, uma brincadeira na verdade. De-, de-, a:, **eles começaram a registrar algumas falas dos colegas, depois fazer a transcrição.** e eu trabalho é:, logo no início da, do ano letivo, a diferença entre língua falada e língua escrita. aquela coisa de **“ah isso é certo isso é errado” não. isso pode ser apropriado pra oralidade mas não é pra escrita.** e a gente faz alguns trabalhos. e a gente tem textos que têm muitas **marcas de oralidade.** a gente vai mostrando também isso pra eles nos texto (T7- F 3: 44- 56)

Percebemos, nesse trecho, que a professora tem consciência de que deve ser feito um trabalho que sistematize as modalidades falada e escrita sem, contudo, trabalhar o que é certo e errado nessas manifestações. Esse trabalho não só proporciona um conhecimento da natureza de tais modalidades como também auxilia num trabalho posterior com a língua escrita.

Reflexões sobre o trabalho com a oralidade : o que fazer então?

Conforme já afirmamos acima, os livros didáticos de 1^o e 2^o graus não trazem ainda o assunto em questão de forma desejável. De acordo com Marcuschi, quando há atividades de língua falada nesses manuais, alguns apresentam equívocos quanto à natureza da modalidade falada da linguagem e escassez de exercícios. Apresentamos as principais observações feitas pelo autor sobre a oralidade nos manuais. Vejamos (MARCUSCHI, 1997: 6):

a) A terminologia para tratar a oralidade não se acha ainda bem fixada. As designações são variadas e pouco precisas. Em muitos casos confunde-se gíria com dialeto e regionalismo. Inexiste a distinção entre oral e coloquial. Falta uma concepção de língua falada. São poucos os casos de clareza sobre o assunto.

b) Percebe-se uma tendência a dicotomizar a produção lingüística entre, de um lado, o padrão (equivalente à escrita) e, de outro, o não-padrão (equivalente à fala), o que pode trazer um duplo inconveniente: visão monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada.

c) A língua falada aparece quase sempre tratada como uma questão lexical restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados. Para muitos autores, as expressões idiomáticas e as frases feitas do dia-a-dia caracterizam a língua falada, como se esta pudesse ser captada apenas na imanência do código.

d) Os exercícios com a linguagem dita coloquial na sua relação com a linguagem culta são em sua maioria atividades de reescrita de expressões descontextualizadas. Não se trata de atividades de retextualização em que se vai de um texto a outro, ignorando-se que há um contínuo de possibilidades e estratégias.

e) Geralmente, as observações sobre a língua falada não são sistemáticas, mas pontualizadas e a propósito de elementos não centrais. Trata-se de construções gramaticais particulares, usos de alguns verbos e colocação

de pronomes. Quase não há a noção de processos e estratégias para caracterizar a relação fala-escrita.

f) Constata-se uma nítida consciência do gênero diálogo como única fonte clara para a presença de estratégias de fala. A própria noção de discurso direto é definida como “fala citada”, quando se pode também citar a escrita, por exemplo.

g) Os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente brotados de discussão sobre o que foi falado. Nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real.

h) Poucas obras demonstram uma consciência sistemática das relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade, sendo ambas responsáveis pela formação cultural de um povo.

i) São raras as observações sobre regionalismo e quase não se encontram indicações da literatura de cordel ou a poesia popular em que se escreve imitando a fala, tal como fazem Patativa do Assaré, Zé Praxédi e Ascenso Ferreira, entre muitos outros.

j) Quase não há menções sistemáticas à variação lingüística da fala, ignorando-se a variação na escrita. As conquistas da sociolingüística se fazem presentes quanto a níveis de produção lingüística vinculada à variável falante e não a contextos situacionais sistemáticos. Não há uma exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala. As próprias atividades de reescrita de fala não apontam para a possível mudança de sentido na nova formulação. Isto sugere uma crença subjacente e não explicitada na possibilidade de tradução perfeita.

Desse modo, para que haja no Ensino Fundamental uma real educação lingüística e, conseqüentemente, uma visão global do que seja linguagem, é necessário que os professores desenvolvam algumas atividades que proporcionem um estudo efetivo das manifestações orais de linguagem. Usar os textos orais produzidos pelos próprios alunos é uma forma de começar.

Fávero et al (2005, p.13; 93-113) esclarecem que o trabalho com a oralidade na sala de aula, para atingir o objetivo de adequação às diferentes situações de comunicação, não pode ser visto isoladamente, sem relação com a escrita. Para tanto, devem ser esclarecidas as relações mútuas e intercambiáveis entre texto falado e escrito. Daí, podemos implementar tarefas que busquem

mostrar como o texto falado e o escrito se estruturam, identificando tópicos e subtópicos no texto oral em comparação com os parágrafos do texto escrito. Os traços de oralidade, como formas populares, citações de fala, emprego de termos estrangeiros, entre outros, podem ser destacados em textos jornalísticos, crônicas, etc. Além disso, levantar as características típicas da fala, transpor um texto oral para a modalidade escrita, observando graus de formalidade/informalidade são atividades que podem auxiliar o professor a compreender melhor também as produções escritas dos alunos e aprimorá-las.

Schneuwly (2004: 60 e 121) sugere um trabalho escolar com os gêneros discursivos como piadas, entrevistas, audiências, seminários, debates, palestras, depoimentos, canções, peças teatrais, notícias, entrevistas, cordel, palestras, propagandas e demais eventos de fala presentes na sociedade, que exige do professor uma postura teórica compatível com a idéia de que a linguagem vai além dos fenômenos fonológicos, morfossintáticos e semânticos, que se integram na constituição do código lingüístico. Essas atividades devem ser realizadas em sala de aula não só como atividades de produção, mas também de escuta, que possibilita o conhecimento, a sistematização e domínio do gênero.

Marcuschi sugere atividades de retextualização, que exigem do ouvinte uma atividade cognitiva de compreensão do que foi dito. Tais atividades devem ser feitas a partir de gravação de textos orais, transcrição, que significa passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, com base numa série de procedimentos convencionalizados. A retextualização seria uma adaptação, "que é uma transformação na perspectiva de uma das modalidades e que aqui chamaremos sistematicamente de retextualização. Isto é, por exemplo, o que o jornalista faz quando "revê" ou "corrige" passagens de uma entrevista oral (gravada) que será publicada." (MARCUSCHI, 2001: 52). Assim, essas atividades contribuiriam para se obter informações sobre o texto oral e acabar com uma série de mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita, como por exemplo, o de que a escrita é uma representação da fala, e de que esta é caótica e desorganizada. Todas essas sugestões podem, conforme sugeriu Ramos (1999: XI), contribuir para "minimizar o problema decorrente da postura repressiva da escola em relação aos falantes do dialeto não-padrão, que leva ao emudecimento de grande parte dos alunos e indisposição para identificar-se com o ensino institucionalizado". Além do mais, as questões da variação lingüística podem ser tratadas com naturalidade, em sala de aula, uma vez que as interações provenientes do meio dos alunos serão expostas como possíveis.

Considerações finais

Uma proposta de ensino de língua portuguesa que alie uso e análise de manifestações orais e escritas contribui para uma reflexão mais completa sobre a linguagem, sobre a variação e a gramática e permite uma postura menos preconceituosa em relação à língua oral trazida por muitos alunos.

Ressaltamos que uma fase de intervenção da pesquisa está em elaboração. Antes de tudo, é necessário um aprofundamento e uma apropriação das reflexões trazidas pelo desenvolvimento das investigações lingüísticas. Desse modo, os cursos de formação são as bases do conhecimento do professor para que, após, em serviço, possamos ter uma educação mais voltada para a variedade de gêneros textuais e mais eficaz do ponto de vista do uso da linguagem oral e escrita.

Referências

- ANDRADE, JOSÉ Armando. Oralidade nos livros didáticos de 1^a a 4^a séries: problemas, enfeites, descanso e perspectivas. UFPE. mimeo.
- BAGNO, M. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz?. 23 ed. São Paulo, Loyola, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolingüística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. Nós chegüemu na escola, e agora? São Paulo: Parábola, 2005. p. 33
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental / Português. Brasília : Ministério da Educação, 1998. 106 p.
- CASTILHO. Ataliba. T. A língua falada no ensino de português. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2000.
- CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento. Inês Signorini (org). Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DIONÍSIO, Maria Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). O livro didático de Português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- FARACO, C. A. ; TEZZA, C. Prática de texto para estudantes universitários. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FÁVERO, Leonor Lopes et al. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERALDI, João Vanderlei. O texto na sala de aula: leitura e produção. 3. ed. São Paulo: Ática. 2004.
- KOCH, Ingedore V. O texto e a construção dos sentidos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes; SALLES, Marilene e Mattos. Repetições: uma abordagem discursivo-interacional. In: Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFOP, 2001, Ouro Preto. Humanidades Universidade e Demo-

- cracia. (www.ufop.br/ichs/conifes/conifes.htm). Acessado em julho de 2004.
- MARCUSCHI, Luiz A.A. língua falada e o ensino de português. 1996. mimeo.
- _____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.
- _____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, Maria Ângela Paiva; BEZERRA, Auxiliadora (orgs). O livro didático de Português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2003
- RAMOS, J. M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad e org Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristina Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.