

ENSINO DE LÍNGUA: PRESSUPOSTOS PARA A CONSIDERAÇÃO DE GÊNEROS ORAIS

Rozana Aparecida Lopes MESSIAS*

Resumo: Neste artigo, discutiremos alguns pressupostos lingüísticos essenciais para a consideração dos gêneros orais como conteúdos a serem trabalhados nas aulas de língua portuguesa. Nosso intuito é enfatizar que para a efetivação de uma proposta de produção e análise de textos orais, sob o prisma da perspectiva sócio-interacionista da linguagem, é necessário que o professor compreenda, mesmo que superficialmente, as bases teóricas em que se ancoram suas práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de língua; gêneros orais, PCN.

TEACHING LANGUAGES: PRESUPPOSITIONS THAT ACCOUNT FOR ORAL GENRES

Abstract: In this article, we discuss a few linguistic presuppositions that are essential when we account for oral genres as content to be worked in classes of Portuguese. We argue for the idea that, teachers must have a minimum understanding of the theoretical bases of their classroom practices in order to work towards an effective proposal of producing and analysing oral texts from a socio-interactionist perspective of language.

Key words: Teaching languages; oral genres. PCN.

O ensino de Língua Portuguesa, no que tange à educação fundamental, tem sido, durante muito tempo, lugar de indagações, conflitos, decepções e muitas vezes apatia por parte do professor, que se vê ilhado em uma situação de desânimo frente às dificuldades que a prática de sala de aula lhe impõe. Por outro lado, existe uma gama de profissionais da educação e pesquisadores que buscam incessantemente caminhos, formas de burlar esta onda de frustração que assola o magistério de língua materna, sobretudo o público.

* Rozana Ap.Lopes Messias é professora assistente Doutora da UNESP-Campus de Assis / Departamento de Educação. Assis/SP, Brasil. E-mail:rosanalm@gmail.com

Neste sentido, muito se tem discutido, e, ultimamente, a atenção sobre como as teorias científicas, principalmente as linguísticas, podem auxiliar a prática educacional de Língua Portuguesa tornou-se o ponto crucial de muitos estudos cuja preocupação seja encontrar meios que, ao menos, amenizem os resultados insatisfatórios que, em geral, o ensino de Língua Portuguesa, na escola, tem alcançado, observáveis, sobretudo, na dificuldade sentida pelos alunos na elaboração proficiente de textos escritos, ou mesmo orais. Nessa linha, surgiram materiais encomendados por órgãos federais e estaduais direcionados ao profissional da educação com a finalidade de subsidiar sua prática de ensino. Um exemplo é a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau, publicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1986, bem como os subsídios por ela direcionados, que, de maneira geral, serviram, pelo menos em 1ª tese, de apoio ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, nas décadas de 80 e 90.

Todavia, a necessidade constante de mudanças e a busca de autonomia na elaboração de projetos educativos, direcionados a cada realidade escolar específica, propiciaram o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para Ensino de Língua Portuguesa², publicação do governo federal, portanto de alcance mais abrangente, com sua versão centrada no chamado ciclo II do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e editada em 1998. Neste sentido, os PCN, na opinião de Rojo³, representam um grande avanço, sobretudo por não constituírem-se em “grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados” e, sim em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum”⁴

As características ressaltadas por Rojo estão claramente expressas na apresentação dos PCN de Língua Portuguesa⁵, nos quais encontramos enfatizado o seu intuito em contribuir com “técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas”. Para tal finalidade, este material configura-se como o ponto em que as teorias e estudos mais recentes sobre o funcionamento da língua e da linguagem desembocam, fato que comprova o quanto a teoria é importante para a prática, contrariando o que

muitos professores insistem em dizer. Assim sendo, acreditamos que um embasamento teórico adequado é fundamental para o desenvolvimento da atividade docente, bem como para o entendimento das propostas direcionadas à mudança e melhoria do atual quadro do magistério de língua portuguesa, principalmente na escola pública.

Pensando por este prisma, e calcados em nossa experiência docente na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo desde 1993, mais especificamente no ensino fundamental e médio, atentamo-nos para a ênfase dada à linguagem oral, na última década, tanto nas pesquisas lingüísticas como nos referenciais destinados ao professor do ensino fundamental. As primeiras têm dedicado parte importante de seu espaço a estudos sobre a inclusão da fala como ponto de partida para o ensino de língua, e os segundos, representados pelos PCN, configuram-se no reflexo dos avanços das pesquisas lingüísticas modernas, incluindo ao lado das propostas de atividades de produção e leitura de textos escritos, a produção e escuta de textos orais. Neste contexto, vislumbramos na questão da oralidade no ensino de Língua Portuguesa um objeto de estudo promissor, pela maneira contundente com que este assunto aparece nos PCN.

Ensino de língua: perspectivas

No sentido de enfatizar o aproveitamento de textos orais na prática docente de Língua Portuguesa, Castilho⁶ explicita três formas de encarar o ensino de língua. A primeira é pautada nos conceitos saussureanos, como é o caso das gramáticas estruturais, que “buscam identificar as regularidades constantes das cadeias da fala, são basicamente descritivas, e operam através da contextualização da língua em si mesma”

A segunda forma, baseada nos conceitos gerativos, é encontrada na gramática da competência, que, por sua vez, tenta explicar como as pessoas adquirem, produzem e interpretam as sentenças de uma língua e como elas percebem que seu interlocutor fala a sua ou uma outra língua. “Estes

postulados buscam, em última instância, a Gramática Universal, subjacente às milhares de línguas naturais”⁷.

Finalmente, a terceira dá conta de uma gramática ancorada no conceito de língua como atividade social, ou seja, um conjunto de usos concretos, situados historicamente, por meio do qual há sempre um locutor e um interlocutor interagindo baseados em um tópico conversacional previamente negociado.

Para o autor,

Uma gramática que assim entenda a língua (como é o caso da gramática funcional) procura os pontos de contacto entre as estruturas identificadas pelo modelo anterior e as situações sociais em que elas emergem, contextualizando a língua no meio social.⁸

Com relação ao que foi exposto anteriormente, seria ingênuo de nossa parte pensar que os professores de língua materna, mais especificamente os dos ensinos Fundamental e Médio da rede pública, têm uma noção clara dos conceitos lingüísticos que permeiam sua prática em sala de aula. Uma evidência poderia ser a de considerar tudo o que vivenciamos enquanto professora de Língua Portuguesa, da rede estadual de ensino, tanto dentro da sala de aula, quanto externamente, em conversas com colegas, nas participações em HTPC, na preparação de planos de ensino etc. Esta última prática, a propósito, configura-se como um grande problema para o professor, pois escrever o seu próprio plano de ensino requer posicionamentos teóricos perante o conteúdo ensinado, que, muitas vezes, o professor não possui. Isso leva, por exemplo, à cópia de planos de anos anteriores, ou ainda, à construção de planos em que objetivos, metodologia e conteúdo programático não combinam.

Tal quadro deve-se, em parte, muito provavelmente, ao fato de estes profissionais terem, amparando sua prática, subsídios teóricos compostos por noções lingüísticas mal assimiladas em sua formação universitária, informações adquiridas em esparsos cursos de aperfeiçoamento, ou, ainda, advindas de propostas de ensino elaboradas por entidades governamentais e implantadas na Rede, dentre as quais temos os PCN como representantes mais recentes.

Nesse caso, é válido ressaltar que nem sempre tais propostas são estudadas e entendidas a contento. Isso gera, na maioria das vezes, um trabalho sem direcionamento teórico concreto, que, por sua vez, leva ao apego à gramática tradicional como “tábua de salvação”. A este respeito, Maimone⁹ ressalta que a prática construída através do senso comum transforma-se em ações cristalizadas, e, diante de novas propostas, mesmo que vindas de órgãos superiores, as mesmas encontram na classe professoral uma resistência marcada pelo medo e insegurança de mudar uma prática que, para eles, é a mais adequada.

O que dissemos até aqui nos leva a concluir que é impossível falar de ensino, especificamente o de língua portuguesa, sem passar pelos problemas que permeiam o trabalho em sala de aula. Portanto, faz-se relevante repassar algumas reflexões de Castilho sobre as crises¹⁰ em que está inserido o professor. Inicialmente, lembra da crise científica por que passa o ensino de língua materna. Esta, por sua vez, se deve ao fato de que os professores em exercício, formados antes da década de 80, aprenderam na universidade a entender a língua como sistema homogêneo e, conseqüentemente, trabalham voltados para uma gramática estrutural em que a análise da língua não ultrapassa os limites da sentença.

Ademais, achamos relevante salientar que este tipo de ensino de língua portuguesa, fundado em regras gramaticais, em que a frase é considerada a primeira instância, encontra-se tão enraizado no meio educacional, que é difícil desvencilhar-se dele, até mesmo o profissional que recebeu na graduação uma formação mais voltada para o entendimento da língua como entidade dialógica, em que a enunciação é o ponto mais relevante.

Por outro lado, torna-se impossível não mencionar o que Castilho chama de *crise do magistério*, que diz respeito, entre outras coisas, à desvalorização profissional do professor que ganha mal e, muitas vezes, por uma questão de sobrevivência, é levado a ministrar um número exagerado de aulas. Isso resulta em tempo escasso para estudo e assimilação das novas propostas teóricas que, por sua vez, acabam, na maioria das vezes, sendo entendidas de

maneira distorcida, tornando-se parte do senso comum, como já assinalamos anteriormente.

Outro fator lembrado por Castilho, que julgamos ser um agravante ao trabalho do professor, refere-se aos materiais didáticos disponíveis que pressupõem um alunado homogêneo, característica esta inexistente na realidade escolar devido, entre outras coisas, à democratização da escola¹¹. Neste sentido, o autor afirma contundentemente:

a tarefa da atual geração de educadores é muito pesada: reciclar-se, reagir contra o círculo de incompetência e de acritismo que se fechou à volta do ensino brasileiro, e lutar pela valorização de carreira.¹²

Ênfase da linguagem oral no ensino de língua portuguesa

O quadro apontado no item anterior tem, para nós, a função de mostrar a atual conjuntura em que se situa o professor de língua portuguesa, tanto do ponto de vista profissional, quanto teórico. Entretanto, isto não constitui um pretexto para acreditar que a situação do ensino de língua portuguesa esteja perdida. Pelo contrário, é apenas um indicador de que é necessário ajustar a postura diante do que, como, e, principalmente, baseado em quê ensinar.

Diante do exposto, faz-se necessário abordar algumas propostas de trabalho com a linguagem oral na escola, tanto pela nossa crença na possibilidade de melhoria do ensino de língua materna, quanto por nosso intuito de mostrar como esta modalidade é enfocada, em sala de aula, à luz das novas teorias e propostas de ensino que visam à inclusão da linguagem oral enquanto ferramenta de auxílio para o aprendizado da escrita, bem como daquelas que a enfocam enquanto unidade de ensino sem vínculo com a escrita.

Para tanto, nosso olhar incidirá sobre as propostas que os PCN para o ensino de língua portuguesa apresentam, tendo em vista que este se constitui

em um referencial teórico especialmente direcionado ao ensino fundamental. Além disso, visualizaremos alguns suportes que as teorias lingüísticas oferecem para um trabalho com esta dimensão.

Dentre os autores que enfatizam a inclusão da fala no ensino de língua materna na escola, encontramos o já citado Castilho que faz uma proposta de incorporação da língua falada nas aulas de gramática. Segundo ele, a situação escolar, hoje em dia, mostra que normalmente o aluno não procede de um meio letrado. Assim, é dever da escola valorizar os hábitos culturais dos alunos, além de iniciá-los em novos hábitos, diferentes dos de sua família. Para isso, o ponto de partida para a reflexão gramatical deve ser o que ele já traz para a escola, isto é, a conversação, da mesma forma que o ponto de chegada será a capacidade de analisar o texto produzido pelo outro, ou seja, textos escritos de interesse prático, tais como jornais, revistas de atualidades e os textos literários, que terão seu projeto estético examinado.

Com respeito à reflexão gramatical, o autor ressalta que, ao contrário do que é feito atualmente, ou seja, um trabalho que enfatiza a classificação das expressões lingüísticas, dever-se-ia enfatizar:

a organização do repertório de ¹³produtos que decorrem de processos não focalizados na escola (...) a ênfase é transferida para a identificação dos processos constitutivos da conversação, do texto e da sentença. Com isto, os produtos passam necessariamente para um segundo lugar, o que não significa que devam ser esquecidos.¹⁴

Ele esclarece, ainda, que, nesta proposta, a gramática é vista como o lugar das reflexões, debates e questionamentos. Ou seja, a partir dos dados da língua falada ou escrita é que são formuladas perguntas, e a análise é feita, ficando, por último, a ordenação desses dados. Neste sentido, a inovação desta proposta está no fato de o autor dividi-la em módulos vetoriais, constando de um início, um meio e um ponto de chegada.

Assim, em se tratando do que ele chama de “vetor metodológico” temos, primeiramente, como mola impulsionadora, a idéia da língua como atividade social, passando pela língua como estrutura, chegando à língua como atividade mental. Por outro lado, o que move o “vetor metodológico” são os postulados da análise da conversação, da lingüística do texto, para chegar-se à gramática

do enunciado. Desta forma, o trabalho se inicia com a língua falada, passa, através da coleta de dados, por uma caracterização comparativa entre língua falada e escrita, chegando-se ao estudo da estrutura da língua escrita. Finalmente, o que Castilho chama de “*vetor pedagógico*” diz respeito a sair das aulas de veiculação de “pacotes” gramaticais prontos, para, através de “projetinhos de pesquisa”, se chegar à reflexão e descoberta do funcionamento da língua.

Por esta apresentação, percebemos que os processos constituintes da fala são vistos como elementos de suma importância para o entendimento da estrutura escrita. Assim, o iniciar pela fala permite ao aluno chegar ao texto escrito de forma menos traumática e, conseqüentemente, com maior clareza acerca dos processos que subjazem tal modalidade. Por fim, é notório que o fato de a preocupação final ser o texto escrito não tira a relevância da fala neste processo. Além de reforçar a idéia de que o professor deve ter clareza da concepção de língua com que trabalha, pois, somente assim, conseguirá direcionar as atividades de sala de aula com objetivos definidos. Esta clareza, a que nos referimos anteriormente, não significa seguir somente uma teoria. E, sobre este aspecto, mais uma vez, Castilho, coerentemente, observa que para o professor não é bom filiar-se somente a uma teoria, “o ecletismo é mais saudável”. Neste sentido, o autor ressalta que, pelo fato de sua proposta ter sido elaborada em termos experimentais “precisará ser testada em classe, após uma preparação prévia dos professores”.¹⁵

Outros pesquisadores têm se dedicado ao estudo da inclusão da fala nos processos de ensino de língua pela escola. Entre estes podemos citar Ramos¹⁶, que assim como Castilho, postula a possibilidade de um ensino que parta dos conhecimentos e habilidades de uso da modalidade do oral, já adquiridos pelos alunos. Para ela, a utilização da fala como ponto de partida leva à reavaliação da língua em si e, principalmente, permite o reconhecimento no objeto de análise de diferentes momentos do processo de constituição dos textos que levam à concepção do texto falado ou escrito:

como resultado de um processo que implica reestruturações, múltiplas revisões, hesitações e refazimentos em diferentes níveis (lexical, ortográfico, sintático, morfológico, semântico e discursivo).¹⁷

A autora ressalta que sua proposta de trabalho orienta-se por três diretrizes básicas, sendo a primeira o fato de partir dos textos falados pelos alunos em situações normais de interação, ou seja, algo que o aluno já domina. A segunda está calcada na possibilidade da utilização do texto falado enquanto material de análise e estudo, e, finalmente, a terceira diretriz diz respeito à concepção da distinção entre fala e escrita como um “gradiente”.

Tal postura possibilitaria ao professor “lidar com as regras da modalidade escrita como algo resultante de um processo do qual o aprendiz participa ativamente”¹⁸. Esta maneira de conceber o ensino de língua distancia-se da tradicional, em que o aluno é obrigado a dominar regras que, para ele, não fazem sentido. Sobre este prisma, mais uma vez a idéia da reflexão sobre o objeto de ensino sobrepõe-se à prática de transmissão de conteúdos prontos.

Por outro lado, através do trabalho proposto por Ramos é possível chegar a uma visão esclarecedora a respeito do preconceito diante das variedades desprestigiadas socialmente. Tal fato é desencadeado devido aos objetivos que subjazem a esta forma de encarar o ensino de língua, pois levam o aluno a entender as diferenças dialetais por suas características sociais e não lingüísticas. Esta é, sem sombra de dúvida, uma forma de dismantelar a atitude preconceituosa diante de variedades diferentes das consideradas cultas.

Seguindo a mesma orientação, encontramos Fávero, Andrade e Aquino, que acreditam ser positiva a inclusão da fala nas aulas de língua materna devido ao fato de esta constituir um importante instrumento para a observação de que a língua não é homogênea, de que existem várias possibilidades de adequação tanto da fala quanto da escrita e que, através da observação das estruturas dos textos falados, pode-se chegar ao entendimento de aspectos constituintes dos textos escritos.

Um fato relevante ressaltado por estas autoras é a necessidade de instrumentalizar o professor do ensino fundamental e médio para que este

possa trabalhar com as especificidades do texto falado, “como se instaura o seu processo de produção e de qual (ou quais) unidade(s) de análise se pode fazer uso para um estudo efetivo”¹⁹.

Desta forma, explicitam as regras de transcrição utilizadas pelos estudiosos do projeto NURC (Norma Urbana Culta), como uma das possibilidades de proceder à transcrição do objeto de estudo. Além disso, utilizam como material de análise e, conseqüentemente, como sugestão para o trabalho do professor, textos retirados do mesmo, conversações espontâneas, textos escritos que imitam a fala, enfim, diferentes modalidades do oral.

Por fim, a partir deste *corpus*, procedem ao estudo da relação entre os textos falado e escrito, bem como ao da estruturação do texto falado, com o intuito de auxiliar o professor a entender alguns mecanismos que subjazem à modalidade oral e sua relação com a escrita, tais como coesão e coerência. Além disso, apontam análises em que processos de formulação do texto oral como a hesitação, a repetição, a paráfrase e a correção são observadas. Enfim, as autoras propõem operações de transformação do texto falado e sugerem atividades para subsidiar o professor a trabalhar com variados tipos de textos orais, inclusive aqueles produzidos pelos próprios alunos.

As propostas aqui apresentadas vão ao encontro do que pensamos acerca da importância da linguagem oral para o ensino de língua materna, pois comprovam que o trabalho com textos orais pode enriquecer as aulas, fazendo com que o aluno seja capaz de distinguir diferentes modalidades de uso da fala, entender a formulação do texto oral e estabelecer um paralelo com a escrita. Esta postura, além de auxiliar o discente a tornar-se um falante de várias modalidades de língua oral, extingue a visão preconceituosa diante de dialetos não padrão, pois, assim concebido o ensino, a noção de certo e errado cede lugar para apropriado ou não apropriado para a situação. Além do mais, pensamos que as propostas apresentadas por Fávero e Ramos constituem um importante estímulo para o professor, interessado em mudar a sua prática, iniciar os seus “projetos” em sala de aula.

Fala, escrita, oralidade e letramento: lados da mesma moeda

A relação que se estabelece entre fala e escrita e a visão sobre a questão da variação lingüística são, inquestionavelmente, grandes entraves à inclusão da linguagem oral no ensino. Neste sentido, julgamos que a diferenciação estabelecida entre fala e escrita e, conseqüentemente, a visão que se tem a respeito da variação lingüística podem tornar-se um problema para a aplicação de uma proposta de ensino de língua materna que tenha na fala o seu ponto de partida. Neste primeiro momento enfocaremos o tema fala e escrita, deixando a discussão sobre variação lingüística para o próximo subitem.

Em primeiro lugar, as concepções de linguagem que ancoram as propostas de ensino de língua em que a fala é enfatizada estão pautadas na visão da linguagem como meio de interação. Neste contexto, a existência da língua encontra-se atrelada às relações que se estabelecem na interlocução, e a relação entre fala e escrita deve ser vista a partir do mesmo ponto de vista.

Todavia, existem muitas distorções que circundam o meio educacional e impedem a efetivação de um trabalho realmente voltado para a valorização da fala. Sobre este aspecto, Fávero e outros. ressaltam que se perpetua, ainda, a visão dicotômica entre fala e escrita, ocupando esta última um lugar privilegiado no contexto escolar. Enfatizam ainda:

sociólogos, educadores, psicólogos e lingüistas têm se debruçado sobre o assunto e, diante de tanto interesse, era de se esperar que as características da fala e da escrita já tivessem sido analisadas exaustivamente, porém, se há muitos trabalhos, a concordância entre eles é pequena.²⁰

Diante deste quadro, a seguir, buscaremos explicitar o que alguns estudiosos dizem a respeito deste assunto, pois é nosso interesse entender como a oralidade é vista no âmbito escolar, bem como compreender os fatores que levam os professores a trabalharem da forma como trabalham.

Sobre esta questão, Marcuschi apresenta explicações esclarecedoras. A primeira delas é a reafirmação de que a visão dicotômica entre oralidade e escrita, em que a segunda ocupava um lugar de supremacia sobre a primeira,

permaneceu por muito tempo no meio lingüístico, sendo mudada a partir dos anos 80, quando alguns estudiosos começaram a vê-las como “práticas” sociais diferentes.

A este respeito, além de questionar a visão dicotômica, o autor vai mais além, mostrando a predominância de uma nova atitude em relação ao tema:

a posição de que se podem conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.²¹

Por conseguinte, a adoção do posicionamento de que lidamos com “práticas” de letramentos e oralidade remete, segundo ele, à idéia de que “as línguas se fundam nos usos e não o contrário”²².

A inclusão do termo “letramento” e a relação estabelecida por Marcuschi nos levam à necessidade de esclarecer o que o autor entende por tal termo. Neste caso, a utilização da palavra letramento deve-se ao fato de esta não abarcar somente a escrita adquirida através da escola (alfabetização). Neste aspecto, faz referência a Street, para quem o termo correto seria letramentos, tendo em vista que:

não se pode confundir as diversas manifestações sociais do letramento com a escrita como tal, pois esta não passaria de uma das formas de letramento, ou seja, o *letramento pedagógico*. Quanto aos letramentos, eles se manifestam como eventos em que a escrita, a compreensão e a interação se acham integralmente imbricadas.²³

Esta afirmação inaugura o conceito de que não devemos considerar apenas como letramento a escrita aprendida na escola. Pelo contrário, mesmo um indivíduo “analfabeto”, para participar da vida em sociedade, tem necessidade de algum tipo de letramento, que pode ser representado desde o fato de conseguir contar dinheiro, até pegar um ônibus com o itinerário correto.

Sobre o tema letramento, encontramos em Soares²⁴ declarações que ilustram bem a inclusão do termo no meio educacional e lingüístico. Segundo ela, a inclusão desta palavra deve-se à mudança na maneira de considerar

o significado do acesso à leitura e a escrita em nosso país – da mera aquisição da ‘tecnologia’ de ler e escrever à inserção nas

práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento de termo **letramento** ao lado do termo **alfabetização** (Grifos da autora).

Soares exemplifica, como reflexo desta mudança de postura diante da questão **letramento / alfabetização**, a alteração que o censo adotou para verificar o número de analfabetos e alfabetizados no Brasil. Antigamente era considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome, ao passo que, nas últimas décadas, o que define a condição do entrevistado é a pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?”. Para ela, a mudança reside no fato de se passar da “verificação de apenas codificar o próprio nome” para a “verificação da capacidade de utilizar a leitura e a escrita para uma prática social”.

Além de Soares, Kleiman²⁵ ressalta que o termo **letramento** não está dicionarizado, devido à complexidade e à variação dos tipos de estudos que se enquadram em seus domínios. Pode-se perceber, aí, a complexidade que nele se encerra.

No nosso caso, especificamente, interessa-nos a relação entre **letramento** e oralidade, fato que nos faz retornar a Marcuschi, que, ao fazer o contraponto **letramento x oralidade**, trata esta última como “prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, ao passo que fala e escrita seriam formas de produção textual discursivas para fins comunicativos, a primeira situando-se no plano da oralidade e a outra, no plano dos **letramentos**.

Ainda com relação à fala e a escrita, o autor assinala que o fato de a escrita ser a representação formal de um tipo de **letramento** fez com que esta se tornasse indispensável no dia-a-dia, adquirindo um “status mais alto”. Por outro lado, segundo ele, do ponto de vista mais central da realidade humana, o homem pode ser definido como um ser que fala, e não como um ser que escreve. Todavia, isso não torna a fala superior à escrita e tampouco ratifica a convicção de que a fala é primária.

Assim sendo, a escrita e a oralidade constituem práticas e usos da língua que, por sua vez, possuem características próprias. Porém, estas características não as tornam dicotômicas, pois:

ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.²⁶

Além da visão dicotômica entre fala e escrita, há, também, a culturalista, que, de acordo com o autor, é pouco adequada para a observação dos fatos da língua, pois nestas ocorre muito mais a observação da “natureza das práticas da oralidade *versus* escrita e faz análises sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social”, desenvolvendo, assim, “uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção do conhecimento”²⁷.

Outra maneira de encarar a questão fala e escrita, apontada por Marcuschi como sendo mais facilmente aplicável no ensino, é a perspectiva variacionista, pois “trata o papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da relação padrão e não padrão lingüístico nos contextos de ensino formal”²⁸.

Esta é uma variante da visão dicotômica, mas com grande sensibilidade para os conhecimentos trazidos pelos alunos que enfrentam o ensino formal. Neste paradigma, há uma forte preocupação com regularidades e variações. Além disso, não se distingue fala e escrita e, sim, se observam as variedades lingüísticas distintas. Acrescenta-se o fato de que todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como *norma padrão*.

Finalmente, a quarta perspectiva proposta por Marcuschi é a sociointeracionista, que entende a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Desta forma, volta-se para as “atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real”²⁹ Entretanto, mesmo sem veicular os problemas ideológicos e os preconceitos vistos nas visões anteriores, “padece de um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, bem

como das estratégias de produção e compreensão textual”. Estes fenômenos não interessam a estas teorias.

Marcuschi assegura que a proposta geral desta teoria, se vinculada à visão variacionista e com os postulados da análise da conversação etnográfica aliados à Lingüística do Texto, “poderia dar resultados mais seguros e com maior adequação empírica e teórica”. Para ele,

Talvez seja esse o caminho mais sensato no tratamento das correlações entre formas lingüísticas (dimensão lingüística), contextualidade (dimensão funcional), interação (dimensão interpessoal) e cognição no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva.³⁰

O pesquisador observa, ainda, que uma visão interacionista, assim concebida, orienta-se numa linha “discursiva e interpretativa”. Conseqüentemente, pode abarcar análises direcionadas à percepção das “diversidades das formas textuais produzidas em co-autoria (conversações)”, bem como das formas textuais produzidas em “monoautoria (monólogos)”. Além destes enfoques, é possível, de acordo com o autor, “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”.

Ele aponta, como exemplo de estudo orientado por esta tendência, atividades de retextualização. Esta atividade, segundo suas palavras,

não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.³¹

As atividades de retextualização, na proposta de Marcuschi, extrapolam a mera transformação de um texto falado para um escrito, não constituindo, como muitos podem pensar, na transformação de um texto oral desordenado para um texto escrito coerente. Sobre este aspecto, o autor ressalta que não se

trata da “passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Outra característica relevante é o fato de que, antes de passar o texto para outra modalidade ou para outro gênero, é necessário que se compreenda o que se quis dizer naquele texto, ou seja, “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão”. Assim, são representativas das possibilidades de retextualização³², por exemplo: a transformação de uma entrevista oral para uma impressa (fala/escrita), uma conferência e sua respectiva tradução simultânea (fala/fala), um texto escrito para um texto oral (escrita/fala) e um texto escrito para um resumo escrito (escrita/ escrita).

Todavia, é evidente que a fala possui características próprias, tal como a circunstância de ser relativamente não-planejável de antemão, pois, ao contrário do que acontece no texto escrito, o oral apresenta-se em se fazendo. Neste sentido, Vilela e Koch³³ chamam atenção para o fato de que o texto falado apresenta uma sintaxe característica; contudo, a sintaxe geral da língua serve-lhe de pano de fundo. Além disso, a escrita pode ser considerada como resultado de um processo, portanto estática, enquanto a fala é o processo, sendo assim dinâmica. Sobre este aspecto remetem a Halliday³⁴, que

capta bem essa diferença, utilizando a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página – por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele **acontece**, viajando através do ar – por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme.

Enfim, achamos importante a afirmação de Marcuschi de que referir-se às relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é algo consensual, tampouco como objeto de análise. Isso ocorre por tratar-se de “fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos lingüísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento)”. Destarte, é preciso entender que relações entre fala e escrita “não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques”

Aprofundando um pouco mais a questão texto falado e escrito, os lingüistas Vilela e Koch³⁵ reforçam o postulado de que “os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, as escritas formais e, de outro, a conversação espontânea”.

Neste *continuum* de acordo com a representação de Marcuschi encontramos, por exemplo, textos falados (como conversas públicas, telefônicas e espontâneas) ao lado de textos escritos (como cartas pessoais, bilhetes, avisos etc.). Da mesma forma, textos acadêmicos, artigos científicos e documentos oficiais são representados no contínuo como estando mais próximos da exposição acadêmica, da conferência e de discursos oficiais. Ou seja, de um lado, textos estritamente calcados na escrita e, de outro, textos orais que, apesar de serem representados oralmente, estão muito próximos da escrita.

Além destes textos, existem, segundo ele, os de gênero misto, que podem ser representados na escrita pelas convocações, comunicados, anúncios classificados e, na fala, pelos noticiários de TV e de rádio, e explicações técnicas. Destarte, caem por terra as explicações que vêm a relação fala e escrita como formas dicotômicas de representação da linguagem. Além disso, o autor reforça a idéia de que tanto fala como escrita variam e “a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no continuum dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas”.

No sentido em que foi exposta, a relação entre fala e escrita parte da noção de que a língua funciona, também, movida pelas condições de produção,

ou seja, da atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do que se convencionou chamar *sistema lingüístico*. Daí a necessidade de se adotar um componente funcional para analisar a relação fala *versus* escrita enquanto modalidades de uso³⁶.

É evidente que esta nova forma de conceber as manifestações lingüísticas distancia a visão de sistema como estrutura virtual, abstrato e homogêneo.

Variação lingüística e produção de textos orais

Nossa preocupação, como já expusemos anteriormente, centra-se na questão da língua oral no ensino de língua materna na escola. E como tal, alguns apontamentos sobre variação lingüística são importantes, pois na sala de aula podem entrar em choque a variedade de expressão oral trazida pelo aluno e a variedade proposta pela escola. Este fato é o grande gerador do preconceito lingüístico sofrido pelos alunos. Por outro lado é, também, o provocador de inquietações em muitos estudiosos da língua que, atentos ao tema, têm contribuído para acabar com a visão certo/errado diante das várias modalidades de língua.

Camacho³⁷, um dos representantes destes estudos, afirma que a escola é uma agência de socialização em potencial e, como tal, exerce um papel preponderante no sentido de oferecer às classes desfavorecidas um instrumento lingüístico com todas as alternativas, virtualmente adequado para um sem número de situações que se lhes apresentem. E, apesar de outras agências de socialização, tais como a família e o grupo de amigos do indivíduo poderem agir simultaneamente, estas possuem função anterior à escola.

Concordamos com Camacho e, assim como ele, acreditamos que cabe ao sistema escolar a tarefa essencial de oferecer à criança, no tocante ao ensino de língua materna, os instrumentos necessários para que ela possa adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impõe a situação; ou seja, da escola espera-se o ensino de padrões lingüísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para as situações correlatas.

Nesse sentido, ele observa que:

além de proporcionar ao aluno o número maior possível de formas alternativas de expressão verbal, o professor poderá torná-lo

capaz de distinguir entre uma e outra, colocando-as em situações diversas de comunicação, para que o indivíduo discente possa aprender a selecionar sem a imposição do certo-e-errado, pondo-se de acordo, unicamente, com o grau de formalidade relativa da situação³⁸.

Não se trata, portanto, de ensinar o aluno a falar, pois ele já o sabe. Trata-se, sim, de mostrar que existem outras formas de linguagem oral além da que ele utiliza na comunicação com a família e amigos, pois, como assegura Castilho, estudioso do assunto, anterior a Camacho, “o apagamento de uma modalidade em favor de outra é despersonalizador (pois leva o aluno a entrar em choque com seu meio), além de reforçar o preconceito de que só há um português correto, que é o da escola”.

A relevância da aplicação desses postulados, efetivamente, na sala de aula, fez com que este assunto fosse veiculado em vários materiais produzidos para professores do Ensino Fundamental e Médio. Entre os mais importantes temos a Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º grau no Estado de São Paulo, cuja primeira edição data de 1986, bem como seus Subsídios, citados anteriormente. Assim sendo, encontramos, na referida proposta, uma grande preocupação em não tolher a capacidade de comunicação que a criança traz de casa e sim “aprimorar os comportamentos sociais da interação verbal, multiplicando as experiências de atividade discursiva para diferentes propósitos, sobre diferentes temas, em diferentes condições de produção e interlocução”.³⁹

Com efeito, percebemos que já na década de 80 havia uma visível preocupação com a linguagem oral no ensino de língua, na escola. Tal inquietação ultrapassava a visão corretiva que imperava no meio educacional, procurando, desta maneira, abrir os olhos dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para a importância de a escola tornar-se um espaço de interação social e não de discriminação, até porque somente assim conseguiria criar condições para que os alunos adquirissem confiança e criticidade enquanto locutores, fora dos muros escolares.

Por conseguinte, podemos perceber que os estudos realizados no âmbito da linguagem, já há algumas décadas, têm procurado subsidiar o ensino de língua materna. E, mesmo que as mudanças propostas demorem a

ser assimiladas pelo sistema educacional, devido a fatores como a formação deficitária do professor, crise social, do magistério etc, são tentativas válidas.

Considerações finais

Diante do quadro observado até o momento, para que se efetivem mudanças no âmbito do ensino de língua portuguesa é necessário, entre outras atitudes, que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem tenham bem clara a noção de “norma” e reconheçam os preconceitos que emergem pela ausência de conhecimentos adequados para o tratamento da língua na sala de aula.

Um primeiro esclarecimento necessário não só ao professor de língua portuguesa, mas a todos os que ensinam em língua portuguesa, é que, na verdade, o que faz uma modalidade da língua tornar-se padrão são fatores sociais e culturais. Ou seja, lingüisticamente falando, não existe uma língua melhor ou pior; existem modalidades que gozam de maior prestígio junto à sociedade.

Para melhor ilustrar as afirmações acima, basta refletir sobre quem são os falantes de língua padrão e que posição social ocupam. Além disso, há um distanciamento entre a norma padrão proposta pelos manuais e a realmente falada pelas pessoas “cultas”, pois é fato que a língua falada muda de acordo com as necessidades dos falantes, e a língua padrão escrita demora a assimilar tais mudanças. Diante disto, muitas vezes o professor quer que o aluno, além de escrever, fale de acordo com as regras da gramática normativa, agindo como se esta fosse a única forma correta de expressar-se tanto oralmente como pela escrita.

Pensamos que, diante de tal postura, é urgente que a estes profissionais fosse apresentado o *continuum* tipológico de textos orais e escritos proposto por Marcuschi. Este seria, sem dúvida, o primeiro passo para abolir da sala de aula a idéia de que fala e escrita são modalidades dicotômicas, considerando que o aluno seria levado a enxergar a existência de várias formas de se expressar, tanto na fala como na escrita, e que estas dependem do contexto e

da finalidade. Além, é claro, de extirpar do meio educacional a postura preconceituosa e infundada diante da modalidade não-padrão falada pelos alunos, tendo em vista que também a norma a ser seguida dependerá do contexto em que o ato de comunicação esteja inserido, bem como da modalidade de uso (fala ou escrita). Tal atitude abre caminho para a valorização da linguagem oral enquanto um conteúdo de ensino que pode ser trabalhado, tanto como ponto de partida para a reflexão sobre o funcionamento e estruturação da fala e da escrita, como para a ampliação do repertório oral do aluno, que aprenderá a lidar com a diversidade de gêneros orais, observando o contexto e a finalidade a que se destinam.

Recebido em 27/05/2010

Aprovado em 10/6/2010

NOTAS

²² Ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contemplam um volume direcionado a cada uma das disciplinas presentes nos currículos escolares: matemática, história, geografia, ciências naturais, educação física, arte e língua estrangeira. No entanto, nossa referência far-se-á, no decorrer deste trabalho, apenas ao volume destinado ao ensino de Língua Portuguesa, naturalmente.

³ ROJO, R. (org.) *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. (p.27).

⁴ (idem, p. 27)

⁵ *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.*

⁶ CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2000. (p.11)

⁷ (idem, ibidem)

⁸ (idem)

⁹ MAIMONE, C.F. *A Interação e o Processo de Construção da Linguagem*. Estudo sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1^o grau SE/CENP. Marília, 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

¹⁰ Castilho, ao introduzir seu livro “*A língua falada e o ensino de Português*”, lembra que o ensino passa por três crises: social, científica e a do magistério”.

¹¹ Geraldi (1984:44) chama a atenção para a democratização da escola, pois, “ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas”.

¹² CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2000. (p.13)

¹³ Grifos do autor

-
- ¹⁴ CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2000. (p.22)
- ¹⁵ (idem, p.24)
- ¹⁶ RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- ¹⁷ (idem, p. X)
- ¹⁸ (idem, ibidem)
- ¹⁹ FÁVERO, L. L; ANDRADE, M.L.C.V.O. e AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ²⁰ (idem, p.9)
- ²¹ MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001. (p.17).
- ²² (iem, p.16)
- ²³ (STREET²³, 1995, p.2, apud MARCUSCHI, 2001, p. 15).
- ²⁴ SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- ²⁵ KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de letras, 1995.
- ²⁶ MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.(p.28)
- ²⁷ (idem, 28)
- ²⁸ (idem, p.21)
- ²⁹ (idem, p.
- ³⁰ (idem, p.33)
- ³¹ (idem, p.46)
- ³² Nossos objetivos, neste trabalho, não nos permitem aprofundar ainda mais esta questão das atividades de retextualização, pois estas serviram, apenas, como uma forma de exemplificar uma possibilidade de trabalho com a linguagem oral. Recomendamos, para uma visão mais detalhada do assunto, a leitura de: MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, mais especificamente em sua segunda parte.
- ³³ VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Vilaça. Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso. In: *Gramática da Língua Portuguesa*. Almedina – Portugal, março 2001.
- ³⁴ (HALLIDAY, 1987, p.74 apud Vilela e Koch, 2001, p.).
- ³⁵ (idem, p. 456)
- ³⁶ MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.(p.42)
- ³⁷ CAMACHO, R. G. *Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino de língua portuguesa*. Araraquara, 1984. Tese (Doutorado) – UNESP/ Araraquara.
- ³⁸ (idem, p. 40)
- ³⁹ PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1º grau. 4ª ed. SE/ CENP, 1991.