A CULTURA ORAL NA ESCOLA ESCRITA

Mariângela Tostes Innocêncio
Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora
mariinno@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, com o objetivo de investigar o espaço do ensino da dimensão do oral na Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se, na prática pedagógica que, na escola, o aprendizado da língua oral e de seu uso ocupa um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação dos professores apresenta lacunas no que tange a essa questão. Os livros didáticos de Língua Portuguesa, por sua vez, confirmam a centralidade na escrita que se tem adotado na escola. Conforme constatam Rojo e Batista (2008), na seleção textual, é mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral, havendo uma predominância de textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita, que circulam em contextos urbanos e sulistas. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), para se proceder ao ensino formal da língua oral na escola, é preciso construí-lo como objeto de aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. No ensino de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos, há de se instaurar uma prática que contribua para o questionamento da posição de subalternidade em que os sujeitos da EJA se encontram. Para tal, o trabalho com a modalidade oral da língua pode ser um caminho para que a palavra seja um instrumento de participação ativa e de luta, seja a linguagem "um caminho de invenção da cidadania", conforme diz Freire (2003b).

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica, oralidade, educação de jovens e adultos.

A CULTURA ORAL NA ESCOLA ESCRITA

Vivemos em um mundo grafocêntrico em que o prestígio da escrita se nos é imposto, parecendo que, por vezes, alguns gêneros, na modalidade oral, têm menos valor que na escrita. Essa valoração parece ficar clara desde muito cedo. Sempre que penso nisso, vem-me à mente uma situação muito interessante vivida por uma colega de doutorado dando aulas na educação infantil. Segundo ela, era final de ano, época de as professoras apresentarem os chamados pareceres descritivos das crianças, entre 4 - 5 anos, em que deveriam constar os avanços relacionados à alfabetização. Entre elas, havia uma menina para quem a professora estava considerando difícil atribuir uma avaliação, uma vez que ela não costumava manifestar interesse nas atividades, demonstrando dificuldade de concentração. Como é costume em várias escolas, nessa ocasião, as crianças tinham recebido um bloco de rifas que deveria ser vendido para arrecadar fundos para as festividades de encerramento do ano letivo. Alguns dias após o recebimento das rifas, ao chegar, a professora encontrou a menina esperando-a. Em suas mãos, havia o bloco e uma folha repleta de garatujas. A menina entregou o bloco e a folha à professora que, sem entender, perguntou-lhe o que era. A menina tomou a folha e a "leu". Segundo ela, estava escrito que o pai lhe mandara devolver as rifas porque não as tinha vendido e não tinha dinheiro para adquiri-las. Assim, a menina, sabedora que era da importância da escrita, como na fala do senhor que dá título a esta seção, ao invés de, simplesmente, transmitir o recado do pai à professora, à sua maneira, escrevera-o, para que tivesse o devido valor.

Brandão, em um texto no qual fala e escrita são comparados ao vento e à pedra, expõe, com toda propriedade que sua posição lhe atribui, aponta para o papel que a escrita representa. Ele lembra que, nas comunidades rurais de quase toda a América Latina, mulheres e homens que não sabem ler e escrever, ou o fazem com muita dificuldade, desconfiam de tudo que se encontra escrito no papel, o que, para elas e eles, "aquilo" vem de um outro mundo, de " outra cultura", de outros poderes. Com receio de que minha paráfrase diminua a força de suas palavras, reproduzo-as:

> Pois, a história dos povos ensinou aos pobres do mundo que uma folha de papel carregada de mentiras muitas vezes tem mais poderes do que a fala honrada das verdades de um "homem que não mente" e não sabe ler-e-escrever. E ensinou que uma assinatura de alguém com anel de grau no dedo

> pode fazer mais males do que uma grande tempestade das águas de março. Vinda de onde vem, escrita por alguém de longe, na cidade, um alguém que sabe e ordena... por escrito, ela pode expulsar da terra a família que viveu ali quantos janeiros e julhos, dobrada sobre a terra quantas vezes da vida, no mesmo trabalho de semear e colher nas páginas sem letras do chão molhado, o que ano após ano alimenta quem planta e quem, distante, escreve (BRANDÃO, 2001, p. 15).

Por outro lado, assim como a garotinha a que me referi anteriormente, essas pessoas, mesmo analfabetas, sabem a importância do que está escrito, conhecem o valor do documento. Na tragédia ocorrida em abril de 2010, em Niterói, com chuvas que destruíram inúmeras moradias, uma senhora é encontrada em sua casa que se encontra condenada pela defesa civil, circundada por aquela faixa amarela. Indagado o motivo por que continuava no local, mesmo sabendo dos riscos, ela diz que não sairia dali enquanto não lhe dessem um papel. Segundo ela, sabia que só com um papel poderia ter alguma garantia, ou seja, não adiantaria ninguém prometer-lhe que lhe daria outra casa ou o que o valesse. Para ela, só se sentiria totalmente segura com a posse de um documento escrito. Ou seja, a leitura de mundo feita por ela é que a leva a entender o que a sociedade em que vive impõe.

Não é por acaso que, até pouco tempo atrás, a despeito das raízes orais de toda verbalização, como fora mencionado anteriormente, o estudo científico da linguagem priorizou o texto escrito. Ong (1998), discutindo tal questão, destaca um ponto importante, sobretudo quando se tem à mente a educação de jovens e adultos, como é o meu caso:

> O estudo da linguagem, a não ser nas últimas décadas, concentrou-se mais nos textos escritos do que na oralidade por um motivo facilmente identificável: a relação do próprio estudo com a escrita. Todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias, é de certo modo analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente seqüencial, classificatório e explicativo dos fenômenos ou de verdades estabelecidas é impossível sem a escrita e a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não "estudam".
> Eles aprendem pela prática – caçando com caçadores experientes, por exemplo -, pelo tirocínio, que constitui um tipo de aprendizado, aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem , dominando profundamente provérbios e modos de combiná-los e recombiná-los, assimilando outros materiais formulares, participando de um tipo de retrospecção coletiva – não pelo estudo no sentido restrito (ONG, 1998, p. 17).

Penso ser importante salientar que não é minha intenção dicotomizar as modalidades oral e escrita, sem com isso negar as especificidades de cada uma. Vários estudiosos abordam a relação entre a oralidade e escrita na perspectiva do *continuum* dos gêneros. Marcuschi

(2005b) é um desses estudiosos. Todavia, penso que esse *continuum* necessite ser problematizado, vez que isso não se faz da mesma maneira com todos os alunos e alunas. É claro que, para as pessoas que nascem no berço da cultura letrada, esse *continuum* entre as modalidades oral e escrita se faça de uma forma muito mais tranquila que entre aqueles que não tiveram um berço como tal.

Assim, parece fundamental atentarmos para as naturezas diferentes das duas modalidades, no que concerne, dentre outros aspectos, à questão da temporalidade e da espacialidade da fala e da escrita respectivamente. Ambas são de importância fundamental na sociedade, dependendo do contexto de utilização. Ao contrário da situação da pequena aluna da educação infantil a que me referi acima, houve um tempo em que a escrita era tarefa de escravos, ao senhor cabia o poder da fala.

Nesse sentido, arrisco-me a dizer que é preciso que estejamos atentos ao prejuízo, à iniquidade de se proceder a polarizações. Na contemporaneidade, na qual novos paradigmas em todos os campos de pesquisa, sobretudo na educação, vem exigindo uma visão e escuta mais generosas, mais sensíveis às diferenças, haja vista que o paradigma das dicotomias redutoras vem sofrendo questionamentos e abalos nos mais diversos campos do conhecimento. Nesse contexto, pares como língua e fala, norma culta e norma popular, escrita e oralidade não se dicotomizam mais nos moldes da lógica cartesiana. Assim, há de se admitir a existência de espectros complexos, nos quais cada elemento suporta conceituações paradoxais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, embora apresentem certa confusão epistemológica, aproximando autores de perspectivas diversas, constituem um avanço para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica. Nesse contexto, em que pese o fato de conterem, por vezes, posições teóricas conflitantes em relação a certas questões, propõem uma ruptura com o ensino tradicional de língua materna que fora feita de maneira normativa e conceitual. Para tal, propõem esse ensino a partir de um trabalho efetivo com os gêneros textuais, nas modalidades escrita e oral. A essa proposta subjaz uma concepção de linguagem - o sociointeracionismo - postura epistemológica presente em diversas áreas do conhecimento, que defende a tese de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2003, p. 21).

Embora tais parâmetros tenham sido lançados no final dos anos 1990, na formação de professores, não é sempre que se constituem como parte do currículo a ser trabalhado com os futuros profissionais. A fala de um dos sujeitos da pesquisa de doutoramento sobre a dimensão da oralidade na Educação de Jovens e Adultos, da qual este texto constitui um recorte, um professor, recém-formado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, sinaliza que essa discussão também não tem obtido muito espaço no processo de formação. Quando conversamos sobre o assunto, ele diz:

Olha, acho que toda essa discussão de gêneros, de oralidade, ainda fica um pouco a desejar na formação. Na verdade, me lembro de ter visto estas questões muito pouco. Tive uma professora, na Letras, que estuda argumentação, argumentação em sessões do PROCON, essas coisas, que tratou um pouco sobre a oralidade. Gêneros, acho que fomos estudar mesmo foi nas disciplinas pedagógicas da Faculdade de Educação Acho que o curso de Letras, hoje, está muito focado em formar o pesquisador. Enquanto a gente está estudando, a maioria nem pensa que pode dar aula. Pensa que vai fazer pesquisa, mestrado, doutorado, essas coisas...(18-08-2009)

Essa ausência da discussão sobre as questões da oralidade não parece ser prerrogativa da formação desse professor. Trabalhando com alunos e alunas de cursos de Letras, em Brasília, que atuam como tutores em um projeto de uma instituição privada, uma das presentes me diz:

Na faculdade em que estudo (uma instituição particular), fizemos uma disciplina chamada "Práticas orais e escritas". Todos nós estranhamos porque, no final do curso, não tínhamos tido uma única aula que tivesse tratado de práticas orais. Fomos comentar isso com a coordenadora. Ela nos disse que, talvez, seja o caso de se pensar uma disciplina apenas para as práticas orais (30-06-2010.)

Em uma outra situação de trabalho, encontro com uma professora que ministra aulas no curso de Letras de uma instituição particular da cidade de Juiz de Fora. Conversando sobre meu trabalho, comento com ela sobre as colocações do professor acerca do tratamento dado às questões da oralidade. Segundo ela, também no curso em que atua, tal questão não tem o tratamento que deveria. Na formação, para ela, existe o mesmo grafocentrismo que é característico da escola. Não se preparam os futuros e futuras profissionais para estarem em

situações práticas em que a dimensão da oralidade possa se expandir, tomando-a como objeto de aprendizagem. Nesse sentido, a fala dessa professora vai ao encontro de uma colocação anterior acerca de uma pesquisa feita por Dolz e Schneuwly (2004) com professores em que se constatou que há dificuldade de se compreender o oral como objeto de aprendizagem.

Entretanto, procedendo-se à análise dos PCN e das Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que tais documentos encaminham a prática pedagógica na direção de um trabalho com os gêneros do discurso, inspirado nas contribuições de Bakhtin. Ainda que esse autor não seja abertamente mencionado, as Propostas Curriculares para a educação de jovens e adultos (2002) retomam importantes categorias bakhtinianas acerca dos gêneros textuais:

> Reconhecimento das características principais dos gêneros de texto oral e escrito, quanto ao **conteúdo temático, estrutura e estilo**[1]:
> reconhecimento do universo discursivo sócio-cultural dentro do qual cada gênero de texto se insere, considerando as intenções do enunciador, a relação entre os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam;
> reconhecimento da intertextualidade, do diálogo entre textos, das várias "vozes" (citações, referências e estilos) presentes nos textos, com a finalidade de ampliar o repertório no exercício da interpretação (BRASIL, 2002, p.29).

Essa proposta curricular, embora seja de fácil acesso, enviada às escolas que trabalham com a EJA, disponível no site do Ministério da Educação, ainda não foi apropriada pelos professores.

Em levantamento feito pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – (COEJA, 2000) - da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação junto a secretarias de educação, professores e alunos, para melhor caracterização dos alunos dessa modalidade educacional, os professores mostram-se sensíveis à importância de se trabalhar a diversidade de gêneros textuais, embora admitam que o conteúdo gramatical oriente o ensino de Língua Portuguesa, convergindo o trabalho para o caráter prescritivo e normativo da gramática. Dos professores pesquisados que responderam aos questionários, 86,3% alegam corrigir a fala de seus alunos e 85,1% consideram a correção ortográfica como fator decisivo para que um texto seja considerado bom. Perguntados acerca dos aspectos mais privilegiados em suas aulas, os professores apontaram os normativos, tais como ortografia, pontuação, concordância, regência e colocação pronominal.

[1]Grifo meu

Nesse ponto, recorro a Geraldi (2003) para melhor compreender a permanência dessas práticas na escola. Discutindo o ensino de Língua Portuguesa na escola, o autor chama a atenção para o quanto o processo de ensinar a língua se preocupa em defini-la. Nesse sentido, o que se privilegia é o aprendizado da metalinguagem da língua ou o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias. Ao fazê-lo, não se privilegia o raciocínio sobre o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e enunciação, Nessa linha de raciocínio, é importante refletir que uma coisa é saber a língua, dominando as habilidades de usá-la em situações concretas de interação nas quais se produzem enunciados, percebendo-se as diferenças entre formas de expressão diversas, outra coisa é saber sobre a língua, nesse aprendizado de sua metalinguagem. Bagno, falando sobre como se tem dado o ensino da gramática normativa, faz uma comparação interessante:

> O problema com a transformação da gramática normativa em objetivo final e quase único do ensino de língua está no fato de que saber os nomes e as definições de alguma coisa não acarreta obrigatoriamente um uso eficiente dessa mesma coisa. Saber os nomes das peças de um motor de um automóvel não leva ninguém a ser um bom motorista! (...) Infelizmente, as pesquisas têm revelado que até hoje, em muitas escolas brasileiras, a maior parte do tempo de aula de língua portuguesa é desperdiçada com a prática de análise morfológica (reconhecer-classificar as palavras) e da análise sintática (reconhecer-classificar funções de palavras) (BAGNO, 2009, p. 165-166).

No entanto, da maneira como a língua costuma ser ensinada, reconhecendo e classificando palavras e suas funções, parece que não se está aprendendo algo com vida. Com isso, saturam-se alunos/as com informações que eles/as não sabem como utilizar, informações que beiram à inutilidade. Como aponta Freire, ensinam-se conteúdos como se a realidade fosse algo estático, parado, sendo a prioridade concedida a:

> Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra (...) se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2003, p. 57).

Nesse sentido, em Língua Portuguesa, confunde-se estudar a língua com estudar Gramática. Assim, cabe a nós, professores/as, buscar compreender qual o nosso objetivo: desenvolver no/a aluno/a as habilidades de usar a língua ou de saber a seu respeito. Recorro aqui a Geraldi cujas palavras contundentes expressam melhor do que eu a questão:

> É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria das palavras, mas simplesmente

> induzi-lo a adquirir concepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema lingüístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ele ter posse da língua (GERALDI, 2003, p. 120).

Por outro lado, é importante ressaltar que a noção de gêneros, presente nas propostas oficiais, permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (presentes na própria definição da noção); leva em consideração a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, com que objetivo etc.); abrange o conteúdo temático (o que pode ser dito em um dado gênero), a construção composicional (a forma de dizer, que não é construída a cada enunciado elaborado, mas que está disponível em circulação social) e seu estilo verbal (seleção de recursos disponibilizados pela língua, a partir da posição enunciativa do produtor do texto). Daí o fato de o trabalho a partir dos gêneros exigir uma nova concepção de língua e de aprendizagem, língua considerada como viva, sendo constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada às transformações históricas e sociais; aprendizagem ativa e significativa do conhecimento, ligada às esferas de inserção social e interpessoal do aluno.

Na medida em que são construídos historicamente para atender às necessidades de interação nas diversas esferas de ação e convivência social, os gêneros estarão sempre se renovando, uma vez que as possibilidades da atividade humana, além de inesgotáveis, não comportam fronteiras entre si. Dessa forma, os gêneros são permeáveis e também permeados por outros gêneros. Ao mesmo tempo, conservam marcas estáveis que os identificam ao longo da história. Geraldi nos instiga a pensar o trabalho com os gêneros. Em suas palavras:

> As interações verbais não se dão como se nós fôssemos anjos pairando num universo, e nos encontramos, e entramos em interação. Nós vivemos efetivamente no interior de uma determinada estrutura social, organização social. Toda e qualquer organização social produz as suas instituições sociais. Nessas instituições realizam-se diferentes atividades, e por isso se organizam determinadas formas de discurso, que são os gêneros discursivos. Por isso, esses discursos são extremamente marcados pela instituição social. Sempre operamos com uma língua para produzir um discurso, estando dentro de uma determinada instituição. Esse discurso e as nossas possibilidades de operações são arregimentados, contêm regime que a própria instituição oferece. Mas não se tornam camisa de força, pois, se assim o fosse, o trabalho seria repetição e não criação. Por exemplo: numa escola, você vai requerer matrícula. Na justiça, você entra com uma petição. O gesto (simbolismo) é o mesmo. Já em casa, se você for requerer a janta para a mulher, provavelmente você vai ao computador, escreve, imprime e

> entrega a solicitação da janta. Mas, em casa nós não requeremos, nós pedimos, nós fazemos (GERALDI, 2009, p. 227).

Desse modo, através das interações e do contato dos sujeitos com os enunciados concretos veiculados nas diversas esferas sociais, os gêneros do discurso são apropriados pelos falantes, em processo análogo à aquisição da língua materna. Essa reflexão sobre gêneros discursivos, relacionados sempre à especificidade de uma esfera de comunicação, não supõe um determinismo, como se não houvesse possibilidade de o falante modificar, alterar um gênero. Tal possibilidade é sempre possível, já que há o estilo individual que imprime diferenças determinadas pelos diferentes interlocutores, pelo tempo e espaço de cada um nas situações de produção concretas. Concordando com Marcuschi (2006, p. 5) "quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual (...), ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo".

Após todas as discussões empreendidas a respeito do ensino de Língua Portuguesa na escola nas duas últimas décadas, parece não haver mais a menor dúvida acerca da importância de a escola trabalhar o ensino da escrita. Porém, parece que essa escola ainda não tomou totalmente a si a responsabilidade no trabalho com os gêneros orais, propiciando o contato dos alunos com tais gêneros e promovendo situações em que eles sejam usados. A tradição escolar é pouco desenvolvida nesse domínio, os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na escola são ainda limitados, não tendo ainda se instaurado uma isomorfia entre o tratamento de escrita e oralidade. Nesse ponto, penso ser importante reiterar que tal discussão ainda se mostra recente na escola, já que, antes da educação, da linguística, foram áreas como a antropologia, a psicologia que, a partir dos anos de 1960, começaram a se debruçar acerca dos estudos que envolvem a oralidade e a escrita.

Nesse contexto, concordando com Dolz e Schneuwly (2004), para quem não existe "saber falar" em geral, a entrada pelos gêneros orais torna possível a intervenção didática. Não negando o fato de que existem modos outros de se adquirir proficiência nas capacidades orais, a escola precisa assumir a responsabilidade de garantir que seus/suas alunos/as saibam expressar-se, utilizando, inclusive, os gêneros formais e públicos.

Em que pese o fato de os documentos oficiais procederem a recomendações enfáticas no sentido de que a língua oral esteja presente nos currículos, o que se constata é que isso fora feito por meio de uma retórica pedagógica distanciada, que não possibilitou o engajamento de discussões que efetivamente tivessem forças para inserir o tema no cotidiano escolar. No que

se refere a propostas didáticas para o trabalho em sala de aula, não existem, ainda, muitos estudos a esse respeito. Dolz e Schneuwly (2004) são uns dos primeiros a se dedicarem a um trabalho dessa natureza ao apresentarem propostas didáticas para o ensino de alguns gêneros orais formais e públicos.

Entretanto, é inegável a relevância e a produtividade programática da língua oral na contemporaneidade, fato facilmente perceptível nas diversas mídias, nas demandas exigidas por variadas atividades profissionais, no uso político da fala e até mesmo nas interações do cotidiano em que os desejos de jovens e adultos tecem e entretecem suas subjetividades e, através delas, podem fortalecer ou enfraquecer suas possibilidades de participação social.

Os documentos oficiais, como a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, ainda que de forma programática e genérica, chamam a atenção para o trabalho com os gêneros orais formais públicos, ainda que não discutam ou proponham alternativas para fazê-lo:

> É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembléias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. Não se trata de aprender a falar 'certo', como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado (BRASIL, 2002, p. 13).

Dessa forma, cabe à escola priorizar as situações públicas de comunicação oral – seminários, mesas-redondas, debates, apresentações temáticas, palestras, por exemplo -, e não apenas as interações em situações cotidianas, posto que estas são aprendidas independentemente da escola. Para isso, há de se superar a ideia corrente de linguagem oral como sendo apenas o lugar da espontaneidade, do expressar-se livremente. Entretanto, o gênero seminário, quando consta nos planos didáticos, aparece frequentemente como forma de avaliação e não como objeto de aprendizagem, como se os alunos já chegassem à escola dominando tal gênero.

Sobre essa questão, ouso dizer que, não raro, a escola destinada às classes populares, sob o pretexto de promover uma educação democrática, mas, na verdade, desacreditando no potencial dos sujeitos, acaba por limitar as possibilidades de fazer da palavra um instrumento de participação ativa e até de luta. Há uma fala de Freire (2003b) que me parece muito pertinente para pensar essa questão:

> Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da Esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos "educadores", de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 2003b, p. 41).

Nesse sentido, penso que a escola, acreditando na linguagem como caminho de invenção da cidadania, como disse Freire, precisa ter lugar não para se dar a palavra, que pressupõe hierarquização, mas para se tomar a palavra como direito. Direito de cidadão. Para tal, existe uma riqueza de possibilidades a explorar, utilizando linguagens diversas. Um filme, uma novela, um debate, até uma publicidade, se bem explorados, podem ajudar nesse processo de aprendizagem e ensino.

Ao defender uma prática dessa natureza, não estou desconhecendo que só a escola, só boas aulas garantiriam, por si sós, aos sujeitos a habilidade no uso da língua, sobretudo na modalidade oral da qual estou tratando. Entretanto, penso que a escola não pode se negar a uma demanda que é legítima, a de se comprometer no ensino daquilo que tenha sentido. Falar disso leva minha discussão para as palavras de Noêmia, aluna do primeiro segmento da EJA, um dos sujeitos de minha pesquisa. Noêmia tem 51 anos, já é aposentada e faz, segundo ela, uns "bicos" para complementar o orçamento. Em um momento de minha conversa com sua turma, quando falamos sobre a importância do que é ensinado na escola para a vida dos sujeitos, ela assim diz:

Dou graças a Deus de já ser aposentada e não precisar de ficar correndo atrás de emprego. Se eu fosse procurar emprego hoje, não sei como ia ser. É muito difícil, eles exigem coisa demais, tem esse negócio de entrevista, eles ficam querendo que a gente fale, e eu não sei.

Como ela se mostrava participante, desembaraçada, já tendo falado anteriormente que, para ela, a escola era boa, os professores também, questiono sua dificuldade. Nesse momento, Luciana, uma jovem de 21 anos, toma a palavra para concordar com Noêmia, dizendo que se tiver que mudar de emprego, terá as mesmas dificuldades apontadas pela colega. Essas questões apontadas pelas alunas me fazem refletir sobre o sentido da educação e, mais especificamente, sobre a questão que estou defendendo. Ao mesmo tempo que, concordando com Brandão (1982), não posso compactuar com a posição de se usar a educação para

transformar as pessoas segundo um modelo adequado à ordem social vigente, ajustando-as a tal ordem, penso que é um direito dessas e de tantos e tantas alunos e alunas que frequentam a EJA poderem ter, na escola, instrumentos mínimos com os quais possam buscar transitar melhor no mundo. Ainda mais que a escola, para as classes populares, no Brasil, infelizmente, tem sido o que minimamente tem sobrevivido no que se refere à presença do Estado. Com os graves problemas nas mais variadas áreas, como da saúde, da segurança em que o Estado tem sido ausente, omisso, a escola é a instituição que, ainda, encontra-se mais próxima da população.

Ao defender uma prática dessa natureza penso ser importante chamar a atenção para o fato de que não se trata de, através da educação, criar o que Brandão (1982, p. 42) chama de "subalternos educados: sujeitos limpos, polidos, alfabetizados, bebendo água fervida, comendo farinha de soja e cagando em fossas sépticas", mas, sim, que se instaure no ensino do Língua Portuguesa um tipo de prática que contribua para o questionamento dessa sulbalternidade.

Nesse ponto, permito-me tecer algumas considerações acerca de algo que venho refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa pautado na questão dos gêneros. Minha prática me aponta que este tem sido um caminho interessante. A despeito do fato de reconhecer que possa ser um caminho, receio de que, talvez, por uma apreensão inapropriada dos conceitos, às vezes, a ênfase no ensino se dá de uma forma artificial, forçando-se situações de produção na sala de aula, o que acaba por não distinguir esse tipo de prática da redação a que fomos acostumados. Digo redação porque, segundo me parece, isso tem se dado, sobretudo na escrita, vez que, como tenho insistido, o ensino dos gêneros orais ainda não se tornou objeto de aprendizagem.

Parece-me que no afã de dar conta de se orientar o ensino de língua nessa direção, alguns equívocos têm se dado. Em uma situação de trabalho na avaliação de material didático destinado à alfabetização, deparei-me com uma unidade de livro didático que solicitava à criança que copiasse sua própria certidão de nascimento, com espaço, inclusive, para assinatura do escrivão. Não satisfeito, o material prossegue fazendo o mesmo com a carteira de identidade. Agora, pensemos: quando, em que situação de vida de um cidadão, ele/a vai proceder a uma situação como esta, de ter que copiar um documento? Se precisar fazê-lo, jamais será como recomenda o livro didático e, sim, através da fotocópia. Uma tarefa como esta vai de encontro à própria concepção de gênero, desconhecendo sua função social.

Mas, retomando à discussão sobre os gêneros orais, segundo Rojo e Cordeiro (2004), o ensino desses gêneros constitui-se objeto novo do ponto de vista do ensino de língua materna, não só no Brasil, mas também em outros países onde tal ensino costuma ser dicotomizado em situações de "expressão oral" em que os alunos devem exprimir-se livremente (roda de conversas, dramatizações etc.) ou de aprendizagem que objetivam o estudo do funcionamento da língua, realizada através de exercícios estruturais.

Dolz e Schneuwly (2004) apontam que, embora a linguagem oral se afirme como presença constante nas salas de aula, em sua rotina cotidiana, como nas instruções, nas correções de exercícios, tal linguagem não é ensinada, a não ser incidentalmente, em atividades diversas e pouco controladas. Na escola, o aprendizado da língua oral e de seu uso ocupa um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação dos professores, como fora anteriormente mencionado, apresenta lacunas no que tange a essa questão.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa confirmam a centralidade na escrita que se tem adotado na escola. Em pesquisa acerca do espaço dedicado à oralidade em livros didáticos, Marcuschi (2005a) constatou um descaso em relação a tal questão, haja vista que essa dimensão da linguagem raramente supera o percentual de 2% do cômputo geral de páginas. Segundo o autor, registra-se, nos livros, uma quase inexistência de observações teóricas e exercícios práticos de estruturas ou características de fala. Para o autor, uma das razões para os livros didáticos serem elaborados dessa forma diz respeito à concepção de língua adotada que, na maioria das vezes, é tomada como simples "instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade" (MARCUSCHI, 2005a, p. 23). Partindo desse pressuposto, a língua seria clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Vista dessa forma, torna-se difícil encontrar um lugar e um papel para a oralidade.

Além disso, conforme constatam Rojo e Batista (2008), na seleção textual, é mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral, havendo uma predominância de textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita, que circulam em contextos urbanos e sulistas. Assim, também os livros didáticos, ignorando e ocultando as formas sociais orais em favor das escriturais, afastam-se da população escolar que, enraizada em formas sociais de interação oral, mesmo que tramadas às formas escritas, costumam preferir o jornalismo televisivo ao impresso; a novela folhetinesca de TV ao romance; a música à

poesia, entre outras questões. Assim, não seria o caso de, na escola, ler livros de onde derivam novelas, filmes, ler letras de música como poemas que são?

No entanto, como vimos, os textos oficiais, como a Proposta Curricular para a EJA, a despeito de não apresentarem uma concepção de oralidade mais nítida, afirmam que o oral constitui um dos domínios prioritários do ensino da Língua Portuguesa. Nesses textos, o ensino de língua oral supera a interação dialogal de sala de aula, uma vez que, em se tratando de jovens e adultos, reconhece-se que os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para o uso cotidiano. Por outro lado, esse tipo de interação não dá conta do amplo espectro de usos linguísticos que as situações sociais do cidadão contemporâneo exigem do campo da língua oral.

Minha experiência na escola, todavia, me aponta que, ao invés de se trabalhar embasando-se na diversidade de gêneros do oral, nas situações de uso público da fala, muitas das vezes, continua-se a orientar o ensino a partir de um conceito de norma padrão e das possibilidades de aquisição de formas independentemente de seus contextos e usos, como se pôde perceber pelos conteúdos privilegiados pelos professores anteriormente mencionados. Os professores, assim como a criança que escreve o bilhete com as garatujas a que fiz referência, também sabem que a escrita tem mais poder. Assim, na prática pedagógica, privilegiam essa dimensão e, ainda que trabalhem a dimensão da oralidade, costumam fazê-lo de forma independente da escrita.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), para se proceder ao ensino formal da língua oral na escola, é preciso construí-lo como objeto de aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos.

Schneuwly chama a atenção para a necessidade de se assumir uma concepção mais rica e complexa da dimensão do oral e uma relação dialética entre oral e escrita. Nas palavras do autor:

> Não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros -, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana (...) Dito de outra forma, não há ‘saber falar’ em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam (SCHNEUWLY, 2004, p. 135-6-7).

Nessa perspectiva, aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas. Assim, Schneuwly (2004) sugere o trabalho com os gêneros orais, observando-se suas especificidades. Para esse autor, trabalhar os gêneros orais pode ser uma forma de contribuir para que o aluno possa se apropriar de uma gama de atividades de linguagem que o faria desenvolver capacidades de linguagem diversas, cabendo à escola procurar instaurar nas salas de aula um procedimento de aprendizagem e ensino do texto oral comparável ao texto escrito.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, sobretudo em se tratando da educação de jovens e adultos, não se trata de se assumir uma prática pedagógica baseada em correções saneadoras da capacidade de expressão oral dos sujeitos. Trata-se de se conferir um estatuto e importância da dimensão oral como objeto de aprendizagem, através de uma prática pedagógica que, organizando as exigências de formalização e de usos planejados da fala a partir do conceito de gêneros textuais, instaurem-se práticas de escuta e de produção que permitam que jovens e adultos assimilem certa diversidade de gêneros do oral a partir de um eixo programático que vai desde as situações de produção às possibilidades e singularidades do uso escolar.

Dolz e Schneuwly atentam para um possível paradoxo em relação ao lugar que o oral ocupa na escola:

> Uma análise, mesmo que superficial, mostra que, paradoxalmente, o oral tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores consolidam os usos informais do francês oral[2] e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula. Nas escolas superiores, o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como jornalista, advogado, homem de negócios, professor. Não haverá lugar para instalar o oral como objeto de aprendizagem específica também entre essas duas pontas? (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 150)

Penso que não podemos negar que na sala de aula são frequentes situações de uso da linguagem oral em que os/as alunos/as são solicitados a responder oralmente questões propostas, a contar um caso para a classe, participar de um debate. Não raro, a linguagem oral é utilizada como *mídia* para a realização de outras atividades, ou seja, está presente apenas

[2]Os autores colocam essa questão em relação ao ensino do francês, no entanto parece-nos que processo similar ocorre no ensino do português.

porque permite a condução da atividade. Nessas situações há de se refletir sobre o tipo de conhecimento acerca da linguagem oral que pode estar em construção em tais situações.

Pesquisas, como a supervisionada por Marcuschi (2005b) sobre os usos da fala e da escrita, apontam que o tempo diário empregado com a escrita não passa de 5% do total do tempo em vigília. A grande parte do tempo é utilizada com a comunicação oral, o que caracteriza nossa sociedade, indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como profundamente oralista.

É importante ressaltar que não se trata de se discutir a supremacia da fala ou da escrita, já que, na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita mostram-se imprescindíveis, constituindo-se como duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas. Trata-se, antes, de buscar compreender como a escola tem trabalhado a questão da oralidade, em especial na educação de jovens e adultos, em que os sujeitos trazem consigo uma série de vivências, experiências e conhecimentos adquiridos fora da escola, em que a oralidade tem um papel de destaque.

Nesse sentido, constatam-se mediações voltadas para ampliar o domínio da dimensão oral no cotidiano escolar, levando-se em consideração que, como fora mencionado, não podemos nos referir à oralidade tão somente, visto haver oralidades, tais como a oralidade artística, literária, lúdica e a de uso pragmático (BELINTANE, 2000, p. 57).

No que concerne ao uso pragmático-cotidiano da língua, penso que, ainda que precariamente, possamos proceder a reflexões iniciais a esse respeito. Nesse campo, podemos apontar os gêneros da oralidade presencial, tais como debates, palestras, mesas-redondas, conferências, reuniões de trabalho, conversas cotidianas, rituais etc. e o campo da oralidade marcada pelas mediações eletrônicas, como a oralidade na televisão, no rádio. Vale salientar que muitos desses eventos, a despeito de se constituírem como gêneros orais, apoiam-se na escrita. Analogamente, a linguagem escrita também agrupa uma diversidade de gêneros que organizam o campo da técnica, como é o caso dos ensaios, projetos, relatórios, artigos, textos burocráticos etc. Note-se que, em grande parte dos casos, é possível pensar nessa diversidade de gêneros não de forma dicotômica, mas, sim, imbricando escrita e oralidade.

Nessa perspectiva, caberia, então, à instituição escolar saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas em uso da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas, particularmente, configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão. Dessa forma, é preciso articular as práticas de escuta/leitura e produção de textos

orais/escritos de forma dinâmica, de tal sorte que o tratamento da linguagem oral e da escrita não ignore a profunda impregnação mútua que as práticas cotidianas de linguagem demandam de qualquer cidadão. Afinal, falar, escutar, escrever, ler, nas práticas sociais contemporâneas, constituem-se como atividades profundamente complementares e imbricadas.

Dessa forma, partindo da noção de que os sujeitos se constituem na relação dialógica que tem, na língua falada, sua matriz formadora, afigura-se a relevância de um maior conhecimento da língua falada, visto que a análise da interação oral verbal pode se constituir como uma contribuição para a compreensão do homem como ser social, concepção fundante, sobretudo, quando se trata da educação de jovens e adultos.

Para tanto, é imperioso que, na formação de professores, para que haja uma melhoria na formação docente, essa discussão seja tomada a fim de que os futuros profissionais do ensino de Língua Portuguesa se apropriem da importância de se perceber o oral como objeto de ensino. No trabalho pedagógico que estamos desenvolvendo na escola, estamos perdendo a riqueza do oral e não estamos conseguindo ganhar a riqueza do escrito, não estamos ganhando a "pronúncia de mundo" conforme diz Freire, para quem "Se é dizendo a palavra com que, "pronunciando" o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (2003a, p.79). Embrenhados em um trabalho alienado com o código, em que se estuda "sobre", em que se fala "de", afastamo-nos cada vez mais de práticas de ensino e aprendizagem na dimensão da diversidade e da inclusão social e cultural.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In: **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental – De concepões e suas práticas.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Lutar com a palavra.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRANDÃO, C. R. (org.) **De Angicos a Ausentes:** 40 anos de educação popular. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos –** segundo segmento do ensino fundamental. Brasília, 2002.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: Educ, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, A. P. , BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português–** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a

_____. **Da fala para a escrita** - atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação In: **Gêneros textuais –reflexão e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita.* Campinas: Papirus, 1997.

ROJO, R.H.R.; CORDEIRO, G,S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.