

Linguagem oral na escola em tempo de redes

Claudemir Belintane
Universidade de São Paulo

Resumo

O presente artigo propõe reflexões sobre as possibilidades de ensino da língua oral, a partir das concepções veiculadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil) do ensino fundamental e de críticas consensuais que evidenciam a carência de materiais didáticos e de currículos que dêem à língua falada e às produções orais um tratamento didático-pedagógico à altura do papel que esses fenômenos desempenham, tanto no uso pragmático da língua como no campo literário.

As reflexões são elaboradas a partir de uma concepção que assume a língua como instrumento, meio de interação e constituição de subjetividades; adotamos o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin e constroem sua coerência contextual tendo como base a práxis pedagógica do autor em cursos de formação de professores (iniciais e em serviço). Argumenta em prol de uma perspectiva curricular que considere a oralidade, neste contexto de novas tecnologias, um campo complexo, dinâmico e suficientemente propício à imbricações com a escrita, sobretudo com a literatura.

Surge-se um esboço de modo de como se propõe o tratamento didático-pedagógico das atividades de escuta e produção oral em conjunção explícita com as atividades de leitura e produção escrita e, ainda, apresenta reflexões sobre as possibilidades e vantagens de incluir, sem preconceitos, produções orais contemporâneas e as originárias da tradição do oral.

Palavras-chave

Oralidade – Gêneros – Cultura popular – Currículo.

Correspondência para:
Claudemir Belintane
Rua Jaguaré, 218
05344-030 São Paulo – SP
e-mail: bntane@usp.br

Oral language at school in an age of networks

ClaudemirBelintane
Universidade de São Paulo

Abstract

This paper offers reflections about the possibilities of teaching the oral language. It starts from the conceptions put forward by the National Curriculum Guidelines (Brazil) for the primary school as well as from consensual criticisms that have disclosed the lack of pedagogical material and of curricula that can provide the spoken language and the oral productions with a didactic-pedagogical treatment adequate to the role they play both in the practical use of language and in the literary field.

The reflections are developed from the concept that the language is an instrument, a medium for interaction and for the constitution of subjectivities; they adopt Bakhtin's concept of discourse genre and construct their contextual coherence based on the pedagogical praxis of the author in teachers education (preservice and in-service). It argues for a curriculum perspective that considers orality, within the present context of new technologies, as a complex, dynamic field, sufficiently apt to interactions with the written language, particularly with the literature.

A draft of a model is suggested that proposes a didactic-pedagogical treatment of the activities of listening and oral production in clear conjunction with reading and written production activities. The model also introduces reflections about the possibilities and advantages of including, without prejudices, contemporary oral productions and those originated from the oral tradition.

Keywords

Orality – Genres – Popular culture – Curriculum.

Correspondence:
ClaudemirBelintane
Rua Ja guaré, 218
05344-030 São Pa u lo – SP
e-mail: bntane@usp.br

Diante do discurso das novas tecnologias, que se sempre ufanista, e da tão apregoada supremacia da escrita, cabe indagar se o ensino da língua oral teria alguma importância na educação contemporânea. E se tem, conviria questionar sobre as possibilidades de planejá-lo, de torná-lo esse inefável fenômeno em um promissor objeto de ensino. Mesmo diante das respostas positivas, poderíamos ainda nos deparar com argumento do tipo: então por que durante toda a tradição escolar ocidental, o ensino do oral ocupou um lugar tão acanhado nos currículos em geral? O presente artigo pretende, a partir de nossas pesquisas teóricas, de nossos cursos e incursões na escola pública, não apenas refletir sobre essas questões, como também propor um eixo de abordagem da língua oral e fornecer algumas referências para elaborações curriculares.

A relevância e a produtividade de pragmática da língua oral no mundo contemporâneo pode ser facilmente percebida nas mídias, nas demandas postas por uma vasta gama de profissões, no uso político da fala e até mesmo nos jogos, brincadeiras e interações cotidianas (piadas, jogos de palavras, chistes), nas quais os desejos de jovens e de adultos tecem e entretecem suas subjetividades e, por meio delas, fortalecem ou enfraquecem suas possibilidades de participação social. Sua importância é tão evidente que constitui um desafio enumerar ou mesmo classificar a infinidade de gêneros dos quais o trabalho, as diversões e as artes contemporâneas lançam mão.

Não pretendemos aprofundar aqui a discussão sobre a importância que o estudo da linguagem oral adquiriu em diversos campos de pesquisa – para se ter uma ligeira idéia de sua transdisciplinaridade, ressaltamos apenas que, no mundo moderno e contemporâneo, o tema atravessa as fronteiras de quase todas as ciências sociais, desde as correntes da Filologia da Linguagem e da Lingüística pós-estruturalista (Pragmática, Análise do Discurso, Psicolingüística, Sociolingüística etc.) até outras ciências

sociais, tais como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e a Psicanálise. No campo educacional, essa importância faz eco há muito tempo, recomendações fáticas da necessidade de que a língua oral esteja presente nos currículos sempre foram evidentes nos documentos oficiais, não obstante, quase sempre por meio de uma retórica pedagógica distanciada, com poucas possibilidades de engajar discussões que realmente tivessem forças para colocar o tema no cotidiano escolar. Ressalta também essa importância, um elenco razoável de pesquisadores de diversas áreas, cujos textos recomendam o ensino explícito e planejado da língua oral ou, no mínimo, que se tenha o oral como referência e contraponto às/das visões monolíticas da língua: Milanez (1993), Geraldi (1996), Fávero (1999), Marcuschi (1997, 1998) e outros. Todos os autores citados, notadamente Marcuschi, vêem que a resistência ao ensino do oral advém da supremacia que se atribui ao ensino da linguagem escrita e de uma série de mal-entendidos teóricos (concepções equivocadas da língua, de fala, de texto etc.) que povoamos livros didáticos e currículos de ensino em geral.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, tanto o manual dos primeiros e segundos ciclos (Brasil, 1997) como o dos terceiros e quartos ciclos (Brasil, 1998), captaram parte desse eco, já que não apenas recomendam o ensino da língua oral, como também sugerem uma perspectiva teórica de abordagem a partir do conceito de “gêneros do discurso” formulado por Bakhtin (1992). Na concepção dos atuais PCNs, o ensino de língua oral deve ir além da interação dialógica de sala de aula, reconhece-se que o aluno em idade escolar já dispõe de competência discursiva e lingüística para uso cotidiano, no entanto, assume que essas interações não dão conta do amplo espectro de usos lingüísticos que as situações sociais do cidadão contemporâneo demandam do campo da língua oral,

ou seja, não dão conta da “fala pública” e de seus campos discursivos. Assim, propõem objetivos, estratégias e sugestões de abordagem em base na diversidade de gêneros do oral e das situações de uso público da fala. Do mesmo modo, combate-se a ideia vigente no ensino que apregoa uma certa língua oral platônica, cujo ensino dar-se-ia a partir do conceito de norma padrão e das possibilidades de aquisição de formas independentemente de seus contextos e usos. Em outras palavras, os PCNs não recomendam correções saneadoras da capacidade de expressão oral da criança, mas propõem uma prática pedagógica que organize as exigências de formalização e de usos planejados da fala a partir do conceito de gêneros do discurso. Assim, práticas de escuta e de produção deverão permitir que os alunos assimilem uma certa diversidade de gêneros do oral a partir de um eixo pragmático que vai das situações de produção às possibilidades de singularidades do uso escolar.

Pode-se dizer que os PCNs atuais, sobretudo os que referenciam o segmento do terceiros e quartos ciclos, representam avanços concretos no tratamento do ensino de língua oral, já que a partir de sua organização estrutural, é possível vislumbrar possibilidades de bons currículos no campo do oral. Uma das vantagens é que o tratamento teórico permite estabelecer uma certa isomorfia entre escrita e oralidade, ou seja, o par reflexão e uso e os agrupamentos de gêneros permitem dar ao oral uma estrutura planejável com o mesmo estatuto e importância da linguagem escrita.

Não obstante essa estrutura permita vislumbrar, em paralelo, dois campos bem articulados (linguagem oral/linguagem escrita) pelas práticas de escuta/leitura e produção de textos orais/escritos, o dinamismo entre linguagem oral e escrita pode ser interpretado pelos leitores do documento de modo estanque, como se, num currículo, tais práticas pertencessem a momentos distintos e sem conexões metodológicas e procedimentais. É preciso, portanto, articular

esses dois campos de uma forma dinâmica tal que o tratamento da linguagem oral e da escrita não fique tão distante da profunda interpenetração mútua que as práticas cotidianas de linguagem requerem de qualquer cidadão – falar, escutar, escrever ler, nas práticas sociais contemporâneas, são atividades profundamente complementares e imbricadas.

Ao tentar realizar essa articulação, o professor, com certeza, constatará que o campo do ensino do oral é um imenso “por-fazer”. Os dois últimos PNLDs (Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático) se fossem aplicados rigorosamente os critérios de avaliação sobre o tratamento dado ao oral, possivelmente, nenhum livro didático entraria na categoria do “recomendado com distinção”. Marcuschi chega a conclusões semelhantes:

Mais penosa afigura-se, no entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a posular um dileto de fala padrão calca do na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. (1977, p.41)

Esse imenso “por-fazer” no campo didático-pedagógico não deixa de ser reflexo do próprio campo das pesquisas linguísticas, que privilegiou durante muito tempo uma concepção estruturalista de língua, cujo eixo teórico relegava a um plano secundário a complexidade da fala, privilegiando, a partir da dicotomia saussuriana, a língua como um sistema. Ainda que nos últimos decênios tenha ocorrido um avanço significativo nas pesquisas da língua oral, como evidencia Fávero (1999), mesmo assim, no campo pedagógico, o que se tem são sugestões esparsas ainda bastante insuficientes para ganhar fôlego de modelos eficientes

no campo do ensino. Engrossando o caldo desse avanço, são bem-vindas algumas obras atuais, como a coletânea de Brandão (2000) que propõe trabalhos cujos objetivos exploram extensiva e intensivamente a diversidade de gêneros do oral, procurando atribuir-lhes relevância e pertinência pedagógicas.

Ao pensarmos esse “por-fazer” do ensino do oral, chegamos à conclusão de que seu ensino somente ganhará alguma relevância a partir da emergência de um paradigma diferente desse economicamente assimilado e manipulado pela indústria do livro didático, numa visão mais contemporânea de ensino que aposte na autoria do educador e insira-o nesse contexto de “faça-você-mesmo” que as novas tecnologias e as novas práticas de linguagem estão possibilitando. Dentro desse contexto, é importante encontrar modelos que permitam assegurar, na abordagem do oral, a preservação de sua essência performática, como também permitir uma integração em suas manifestações atuais sua tradição já registrada em coletâneas. Em outras palavras, trata-se de encontrar métodos e modelos que permitam oportunidades de colocar o aluno em contato com a oralidade de seu tempo como também levá-lo a refletir e a encontrar as matizes e percursos sócio-históricos de sua tradição oral (as coletâneas já organizadas, a literatura oral consumada e consagrada pelos pesquisadores). Assim, dois objetivos se colocam para o “faça-você-mesmo”: pesquisar coletâneas tradicionais; pesquisar, organizar e registrar novas coletâneas.

Autorias, acervos, temporalidade e suportes dinâmicos

Qualquer perspectiva adotada para a transposição didático-pedagógica da língua oral e de seus fenômenos há que levar em conta a complexidade do campo. Diferentemente da linguagem escrita, a dinâmica da língua oral, se se quer realmente preservar sua essência performática, não pode ser docilmente reduzida

ao espaço restrito das páginas dos manuais didáticos, talvez esse também seja um dos motivos da falta de propostas interessantes no tratamento da oralidade: sabe-se de antemão que o volume de páginas e/ou a diferenciação de meios e suportes exigidos inviabilizariam os custos. A língua oral exige suportes e meios dinâmicos, de preferência aqueles que registram e fazem circular sons, imagens e textos escritos: gravadores, vídeos, multimídias, redes etc. Nesse sentido, podemos considerá-la entre os temas privilegiados das novas tecnologias.

Antes de pensarmos na diversidade dos suportes e dos meios possíveis (asunto para um outro trabalho), é fundamental distinguir dois eixos básicos para que o ensino do oral possa funcionar como complementar ao campo da linguagem escrita, para que possamos refletir sobre as possibilidades de fluxo e de influências mútuas entre linguagem oral e escrita. Os PCNs já sugerem essa isomorfia de tratamento entre o escrito e o oral (par: escuta/produção; leitura/produção), no entanto, de uma forma concisa, ainda não muito explícita. O que queremos aqui é tornar esses dois campos complementares e dinâmicos na organização curricular.

Vamos levar em conta que há uma **oralidade artística, literária, lúdica** e uma outra de **uso pragmático** – do mesmo modo que a linguagem escrita sempre contou com uma literatura escrita (texto literário) e um campo de uso pragmático da escrita (texto não-literário). Pragmático aqui tem o sentido do uso cotidiano da linguagem (formal e informal), de instrumentalização do político e do social pela (e na) língua. Vejamos cada um deles e suas possibilidades de tratamento pedagógico:

Eixo da oralidade de artístico-literária e lúdica

Nesse eixo, de um lado, registra-se a produção oral advinda da tradição, a literatura-

ra oral popular (contos folclóricos, contos acumulativos, causos, desafios etc.), os ludismos orais, as brincadeiras, nonsenses, linguagens criptológicas, fórmulas de escolha etc. que são objetos de coletâneas, já registradas por pesquisadores. E de um outro lado, nesse mesmo eixo, podemos elencar as possibilidades de produção oral mais cotidiana, mais sincrônica, em uso na sociedade, esse uso coetâneo à ação pedagógica: a oralidade artística nas mídias (a poesia popular em ação; a contação de histórias na televisão, no rádio; as adaptações e leituras do folclore, da poesia popular nas mídias e nos suportes multimídias) – para que se entenda a que obras e ações estamos nos referindo, citemos alguns exemplos: em CDs (Antônio Nóbrega: *Brincadeiras de Roda, Estórias e canções de ninar*. Selo Eldorado; Francisco Marques, *Histórias gurdórias de gurunfórias, demaracuntórias e xiringabutórias*, selo Palavra Cantada; Sandra Peres e Paulo Tatit, *Canções de roda: canções folclóricas do Brasil*, Selo Palavra Cantada etc.); na Internet (sites¹ como o www.jangadabrasil.com.br; www.mundocaipira.com.br; www.serel.com.br, com seu, jornal de poesia com amplo registro de poesia popular etc); na televisão (programa Cas do Rádio-bum da TV Cultura e outros); e ainda as atuações de artistas contemporâneos que fazem literatura performática nas escolas, nos teatros e outros espaços culturais.

Pareando esse eixo com a linguagem escrita, podemos justificar que o ensino do oral deve encontrar seu eixo cronológico, do mesmo modo que a literatura oficial tem seus autores consagrados (uma tradição, uma história) devidamente registrados nos compêndios e coletâneas e, ao mesmo tempo, também conta com um efervescente campo de autoria contemporânea, no vos autores, no vos obras que nascem e morrem e nem sempre ganham os estatutos da consagração literária. Enfim, postulamos aqui uma perspectiva que não apenas assemelhe as produções orais contemporâneas, mas que consiga vislumbrar suas raízes, suas histórias,

preservando assim uma visão de língua e linguagem que considera qualquer produção textual como um processo sempre interdiscursivo e polifônico que se enreda no tempo e no espaço. Uma outra intenção bem marcada dessa preocupação é reunir elementos para um modelo de trabalho que não dicotomize cultura popular e erudita. Concordando com Cândido, essa polarização não é compatível com uma concepção mais ampla de sociedade e de direitos:

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas in comunicáveis, dando lugar a dois tipos in comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (1995, p.262-263)

Como sabemos, as melhores produções literárias nascem desses momentos de efervescência em que a cultura popular é tematizada em uma perspectiva de busca de identidades, de afirmação cultural e lingüística. No Brasil, como em qualquer outra literatura, há uma vasta gama de autores cujas obras revelam seus tributos com esse campo da tradição do oral ou mesmo com uma escuta refinada de um vernáculo se brasileiro – citando apenas pré-modernos, modernos e alguns contemporâneos (com certeza, cometendo imensas injustiças!), temos: Waldomiro Silveira, Monteiro Lobato, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Antônio de

1. Há três possibilidades de assumir essa palavra na língua portuguesa do Brasil: site, mantendo o itálico; sítio, a portuguêsando ao gosto Português ou, ainda, **saite**, usando uma grafia, a exemplo de Milor Ferriandes em sua coluna e em seu saite, mais próxima da pronúncia já consagrada pelo uso.

Alcântara Machado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Jorge de Lima, Raul Bopp e outros mais contemporâneos, tais como João Cabral de Mello Neto, Ariano Suassuna, Rubem Fonseca, Dalton Trevisan, João Antônio, Manoel de Barros e muitos outros. Nessa improvisada lista serve apenas para dizer que não faltam exemplos de obras para que tradição do oral e tradição escrita possam constituir um campo privilegiado de reflexão e de inspiração para currículos com mais propensão ao cultivo das possibilidades de impregnação mútua na abor da língua e da literatura.

A inclusão de um poema de Patativa do Assaré ao lado de um poema de Drummond poderia ferir brilhos de muitos puristas, no entanto, além de reconhecer os méritos dos dois poetas, a ação estaria apenas favorecendo o surgimento de uma pedagogia da inclusão. Se, até alguns anos, os filhos da elite letrada conseguiram migrar dos clássicos infantis europeus (Grimm, Perrault e outros) para os clássicos da literatura adulta (brasileira e européia) é porque havia um universo cultural sob o privilégio absoluto da escrita, que estabelecia uma intertextualidade direta com a cultura européia. Não é por acaso que o Modernismo brasileiro propôs uma escuta refinada das vozes de nosso povo, de nossos interiores geográficos, ideológicos e psíquicos. Hoje, mais do que nunca, esse Modernismo, em sua efervescência pesquisadora, precisaria chegar às escolas e não apenas como uma corrente literária interposta no eixo cronológico dos estudos literários, mas com sua vocação para a escuta da pluralidade das vozes deste país.

A literatura e as manifestações oriundas da tradição do oral possuem afinidades atávicas, umbilicais. Esse percurso imbricado, esses eixos em paralelo, que aqui estamos propondo pode criar uma verdadeira matriz desejante e incitar pesquisas, leituras e autorias autênticas no sentido de buscas identificatórias, desde que realmente sejam dados espaços e ênfases

para que, no tratamento dos gêneros do oral, explorem-se também suas dimensões de acontecimento, de espetáculo, de performance e que seus textos não sejam assimilados apenas como literatura escrita. Nesse sentido, convém de marcar e fazer interagir dois campos de pesquisa e de objetivos:

ORAL CONTEMPORÂNEO	ORAL TRADICIONAL
1. Recepção: pesquisar, escutar, registrar a diversidade de gêneros da literatura oral contemporânea.	1. Recepção: pesquisar, ler, com parar obras e coletâneas clássicas (Câmara Cascudo; Sílvia Romero, Leonardo Mota etc.).
2. Produção escrita: confeccionar coletâneas: registrar, produzir, coletar, organizar.	2. Produção escrita: comparar versões, identificar paráfrases, comparar uma produção popular registrada no passado com outras versões em contradição hoje (oral contemporâneo, oral preservado pela memória).
3. Produção performática: contação, narração em voz alta, experiências com novos meios de registro, novos suportes etc.	3. Produção performática: contação, narração em voz alta, gravação, experimentar novos meios de registro, novos suportes etc.

Trabalhar com esses agrupamentos de gêneros orais contemporâneos, nem sempre com suas formas bem definidas, mais próximos dos chamados gêneros primários (Bakhtin, 1992), exige atitude de pesquisa, escuta refinada, além de habilidades de comparação, de busca de modelos, de técnicas de registro. Nesse sentido, esse “faça-você-mesmo”, sobretudo, agora, em tempos de rede, deve levar a escola a constituir acervos, coletâneas organizadas, repertórios etc., já que, pedagogicamente, não é recomendável iniciar trabalhos sem material suficiente para sustentar continuidade, sem que o professor tenha volume

suficiente de textos para organizar progressões didáticas. Na *internet*, as já citadas revistas eletrônicas que trazem de volta esses textos pela coletânea, pelo almanaque, pela pesquisa da tradição oral e folclórica já disponibilizam farto material para as escolas. É muito provável que, em pouco tempo, teremos, além do texto escrito, cada vez mais acervos sonoros e com imagens (já há alguns, no entanto precários). Tudo isso, se considerado sem ufanismo, é um grande alento para o planejamento didático pedagógico do oral, uma vez que essas novas coleções são grandes mananciais para a pesquisa escolar e, ao mesmo tempo, sugerem novas formas, novos suportes e modelos para registro e valorização das pesquisas contemporâneas.

Nesse contexto de rede, os gêneros da tradição oral e seus respectivos potenciais pedagógicos, quando bem programados em currículos, podem constituir uma ampla matriz de trabalho na qual as possibilidades de emergência de sujeitos desejantes na relação pedagógica tornam-se mais efetivas. Mobilizam o desejo, pois remetem a criança, o adolescente, o aluno, à sua cultura mais afetiva, ao seu meio, aos laços parentais, fazendo emergir, por exemplo, a imagem de pessoas queridas, sujeitos singulares (“o contadador de histórias da minha rua”, “o tio que brincava com trava-línguas”, “a avó que contava causos”, “provérbios e adágios prediletos do avô, do pai”). Muitos escritos ressaltam a origem do desejo de ler e escrever lá nos nichos parentais, nos momentos prazerosos quando a família brincava com palavras, com rimas, com adivinhas, quando contava história, enfim, nesses momentos mágicos em que família, vizinhos,

comunidades organizam e enredam seus membros pela palavra. O interessante paradoxo dessa situação é que o mesmo campo de palavra que assujeita, que civiliza o indivíduo, também liberta, também fornece o ímpeto desejante para os impulsos de subjetivações que podem fornecer caminhos para a autonomia, inclusive no campo literário. Outro paradoxo produtivo é o encontro do tradicional e do contemporâneo nos multimídias, associando dois campos com imensos potenciais para despertar o desejo e a curiosidade dos alunos: a linguagem síncronica dos novos suportes e a natureza sócio-histórica da literatura popular.

Nesse sentido, esse campo do oral artístico-literário pode e deve ser considerado complementar e co-extensivo ao da literatura escrita. Se o engajamento, os momentos iniciais de envolvimento do sujeito com o universo artístico-literário, passa por uma certa ativação de processos de identificação de/ em linguagens que acionam o desejo, que descuriam o psiquismo dos trilhos da repetição e da inércia, então, é mais do que necessário preservar e cultivar no ensino uma certa busca da função estética da oralidade moderna e da tradição, para que os alunos, sobretudo aqueles esmagadora maioria de brasileiros que teve pouco contato com o universo da literatura escrita, possam encontrar um lastro cognitivo-desejante para ancorar, comparar, assimilar também o literário escrito e consagrado em seus campos discursivos. Assim, correlações semelhantes podem ser pensadas para a literatura acadêmica:

LITERATURA CONTEMPORÂNEA	LITERATURA TRADICIONAL (PRESENTE NOS MANUAIS)
1. Recepção: Pesquisar, coletar, organizar, produzir, estabelecer relações entre obras literárias contemporâneas (nos livros, nos multimídias).	1. Recepção: pesquisar, ler obras literárias, comparar, estabelecer relações entre obras, textos e escolas.
2. Produção: produzir, coletar, organizar publicações, escrever comentários, experimentar novas estéticas e novos meios etc.	2. Produção: pesquisar, comparar, construir cronologias, escrever ensaios, comentários, buscar novas formas de organizar coleções e antologias etc.

É importante observar que, para o estudo das literaturas, tanto as de origem oral como as essencialmente tributárias da escrita, a produção contemporânea deve ocupar um lugar de destaque, de ponto de partida e de chegada. O currículo deve manter sempre um jogo dinâmico entre presente e passado, como forma de evidenciar a produtividade contemporânea do campo e seu compromisso histórico com as produções oriundas da tradição.

Veja-mos a mesma forma de correlação no segundo eixo:

Oralidade pragmática

Constitui um campo discursivo que organiza o uso pragmático-cotidiano da língua, o uso fora do campo da ficção e das artes. Há o campo da oralidade presencial, no qual se incluem gêneros tais como: debate, colóquios, mesas-redondas, reuniões de trabalho, conversa cotidiana, rituais etc. e o campo da oralidade marcada por mediações eletrônicas: oralidade na televisão, no rádio, quase sempre apoiada na escrita etc. Do mesmo modo, a linguagem escrita também agrupa muitos gêneros que organizam o campo da técnica, do saber-fazer: ensaios, projetos, relatórios, artigos assinados, notícias, textos burocráticos etc.; que são co-extensivos e complementares aos do oral pragmático. Note que, na maioria dos casos, é sempre possível pensar nessa diversidade de gêneros imbricando escrita e oralidade: se de um lado podemos explorar um relato oral, um debate com regras, uma entrevista presencial, de outro, podemos pensar no relatório escrito, no artigo de opinião e na entrevista escrita. Aqui, oralidade e escrita se associam para organizar o campo da técnica, da informação e do trabalho. São as interações pragmáticas que exigem habilidades tais como: informar, argumentar, persuadir, relatar etc.

Essa bipartição, além de permitir uma isomorfia dinâmica entre escrita e oralidade e, a partir dela, ajudar a dar ordem a essa profusão caótica da diversidade de gêneros, pode

também favorecer novas redistribuições de responsabilidades na abordagem e preservação dessa diversidade, sobretudo a partir da organização deste item 2, a abordagem do oral pragmático. A partir dessa organização, não é difícil demonstrar que a responsabilidade pelo ensino da expressão oral e escrita não deve ser privilégio exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa. Por que não sugerir, por exemplo, que disciplinas como História, Geografia, Ciências e outras de finam seus gêneros preferenciais, tanto para o oral como para o escrito? Por que não explorar o debate organizado (com preparação, com exposição a modelos interessantes, com mediação, com a escrita sendo usada como apoio, com seleção de argumentos etc.)? Por que não explorar o relato de experiência (oral) e sua versão escrita, o relatório? Ou ainda alguns gêneros escritos e orais próximos aos exercidos por suas ciências de origem (no campo do oral: colóquios, exposições, debates; no campo do escrito: artigos de opinião, resenhas temáticas e críticas, verbetes de enciclopédias etc.)? Enfim, divulgar a idéia de que ensinar a ler, analisar e produzir textos orais e escritos não é um tipo de atividade “pau-para-toda-obra” de competência exclusiva da disciplina Língua Portuguesa, que o aluno, depois de dominar, estará apto a generalizar tais capacidades para sustentar os conteúdos das diversas disciplinas. É, sobretudo, um campo transdisciplinar de trabalho, no qual cada disciplina tem suas cotas e responsabilidades em relação à linguagens, discurso, textos e meios que põe circulação.

As evidências que encontramos no cotidiano escolar nos revelam a prevalência de um ensino de Língua Portuguesa, tanto nos livros didáticos como na sala de aula, desprovido de conteúdos (formas vazias, frases estereotipadas, exercícios de preenchimentos de lacunas etc.) e um “ensino” de conteúdos, nas demais disciplinas, esvaziado de textos, estes, via de regra, são fragmentos registrados aos

farrapos no quadro negro, nas respostas às questões avaliativas e nos trabalhos, quase sempre copiados de enciclopédias. Enfim, conteúdos atrofiados porque muito distante da funcionalidade e organicidade dos gêneros que sustentam o campo discursivo das ciências, das disciplinas, ainda que pensemos apenas em textos e vídeos de divulgação científica.

Oral, variações regionais e escrita

Uma abordagem complexa dos gêneros ora is pode ajudar a diminuir as distâncias que o ensino elitista impõe entre a vida social e a produção escolar porque também pode fornecer bons modelos para que sejam trabalhadas as variações, conceitos de desvios e de erros e, ao mesmo tempo, valorizar e pôr em circulação uma produção textual que permita um largo espectro identifi catório, a partir do qual o sujeito possa assumir, sem sentimento de inferioridade, que suas performances orais e escritas sempre sofrerão variações. Nesse sentido, não cabe falar em bidualismo, uma vez que não propomos polarizações como paradigma de análise, mas sim uma ambiência de linguagem que cultue uma diversidade sistêmica, complexa, que não justifi que suas inclusões por meio do velho truismo do “respeito à cultura do aluno” ou coisa que o valha, mas, ao contrário, que tenha predisposição a uma escuta autêntica que reconheça o valor da cultura do outro. Valoramos e valorizamos não aquilo que o mundo acadêmico dicotomiza, entre popular e erudito, entre oral e escrito, mas sim produções que permitam e evidenciem mais possibilidades de interação e confrontos no interior de nossas matrizes psíquicas e ideológicas, onde se digladiam desejos, interesses e estilos – lembrando, inclusive, o conceito de signo ou a “comunidade semiótica” como arena da luta de classes de Bakhtin:

comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classe. Esta pluralência social do signo é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudos dos filólogos e não será mais um instrumento racial e vivo para a sociedade. (1995, p.46)

Nosso modelo, ainda que precário, quer apenas sinalizar para a complexidade da língua oral em sua dimensão de uso, em seu entredamento com a escrita tanto no tempo como no espaço. Assim, queremos rejeitar qualquer modelo polarizante: de um lado uma norma culta, de outra uma popular; de um lado uma literatura oral, de outro uma erudita. Se pensarmos num modelo mais complexo de interação entre diversas linguísticas e literárias, um modelo mais para a metafora da rede do que para a configuração polar, podemos sustentar que o sujeito sintetizador não apenas dicotomizando palavras e expressões de forma a cotejá-las com uma norma elitizante, mas sim pugnando e repugnando² a partir de um contínuo jogo de se juntar e se dissolver (assimilando-se) e transformar (autonomizando-se) envolvidos por uma ambiência linguística estruturada e estruturante de/por uma profusão de gêneros e textos. Qualquer falante sabe intuitivamente que há uma diversidade de “modos de falar e de escrever”, de gêneros, de tipos textuais, de

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a

2. Pre serve-se aqui toda a polissemia possível do verbo repugnar (pugnar repetindo, sentir aversão, rejeitar etc.)

formatações discursivas que coíbe, interpõe restrições a seu potencial de fala. Vejamos como um Patativa do Assaré (saite: Secrel. Com. Br/Jor nal de Po e sia) sabe que deve ca var seu es pa ço à re ve lia do “po e ta de ca de mia”:

(...).

Poetaniversitaro,
Poeta de ca de mia,
Derico vo ca bu la ro
Che io de mi to lo gia,
Tar vez este meu li vri nho
Não vá rece bê ca ri nho,
Nem lu gio e nem is ti ma,
Mas ga ran to sê fi é
E não is truí pa pé
Com po e sia sem rima.
Che io de rima e sin tin do
Que ro is cre vê meu vo lu me,
Pra não ficá pa re ci do
Com a fulô sem per fume;
A po e sia sem rima,
Bas tan te me di sa ni ma
E ale gría não me dá;
Não tem sabô a lei tu ra,
Pa re ce uma no ã te is cu ra
Sem is tre la e sem lu á.
(...)

Do mes mo modo, na prag má ti ca da fala, há usu á ri os da lín gua que ou sam ex pe ri men tar determinados gêneros “perigosos”, por exemplo, o discurso político num contexto de con fronto político quando, por exemplo, um “Sem-terra” as su me o pó lo dis cur si vo à re ve lia do normativismo sustentado por aqueles que de fen dem, com seus dis cur sos, a lei que pro te ge o absurdo contemporâneo do grande lati fúndio.

Esses “passos de coragem”, essas ações políticas, que fazem um falante assumir um nova atu a ção dis cur si va em sua vida ou mes mo sus ten tar um con fron to no in te ri or da lin gua gem, co lo cam nos sa pes qui sa, nos so sa ber

pedagógico, diante das fronteiras móveis e es ma e ci das dos dis cur sos e dos gê ne ros, di ante dos me ca nis mos ide oló gi cos de in ter di ções e de au to ri za ções, en fim, diante de te mas que nos le vam a pen sar de uma for ma mais concre ta no par au to no mia-he te ro no mia, já não mais como uma estrutura polar, mas como um me ca nis mo com ple xo que pas sa por es ses mo sa i cos de lin gua gens e de ce n á ri os so ci a is por cu jos me an dros os su je i to s se es gue i ra me, a du ras pen as, se con sti tu em. Ser autônomo pressupõe, no mínimo, esses momentos de negociação dialética entre auto e he te ro no mia, esse con ta to co mes tra nhas for mas de lin gua gem e de per for man ces e, ao mesmo tempo, de inserções de novos su je i to s em no vas a ções so ci a is. Nessas cé lu las de luta, as linguagens se mesclam, os gêneros ran gem seus for ma tos e as im preg na ções da fala na es cri ta e vi ce-ver sa mar cam os avan ços e re cu os dos su je i to s e in ter lo cu to res em jogo. As nor ma ti za ções as sumidas são re sul tan tes das re con fi gu ra ções po lí ti cas e so ci a is e re pre sen tam nada mais do que es truturas de de mar ca ção da ação política e cultural no vi vo jo go das al ter i da des e dos con fli to s de cla se.

Nes se sen ti do, é pre ci so le var em con ta que, em determinadas arenas, as formas lingüísticas da escrita também podem ficar submetidas às exigências do gênero. Na tex tualização escrita, por exemplo, em alguns gêneros literários elaborados para voz alta, para a declamação (poesia popular, desafios) a pró pria for ma da es cri ta e da sín ta xe (a or to gra fia, a con cor dância, as flexões) fica a servi ço de uma entonação regional – en fim, esse cam po da po e sia oral pug na no cam po da es cri ta para registrar sua melopéia regional. Vejamos mais um exemplo, este excerto de poesia popular cômica, feita especialmente para se declamar em festas, feiras, en fim cons ciente mente elabo ra da para os tor ne i os e flo re i os orais, aliás, como era a poesia nos seus primórdios:

BIBIA DE JOÃO BRAZ

(...).

Eu an dan do um cer to dia
Pras ban da de Assa ré
Che guei em casa de pé
Ca cei num achei Bi bia
Pre gun tei a mi nha tia
Cadê a mi nha cri o la ?
A véia ma tu ta e tôla
Me dix e co ran do a fon te
Bi bia fu giu an ton te
Cum “seu” Raimundo Carrôla
Eu dix e será pos si ve
Bi bia fez deu boi?
A véia dix e, mais foi
Fez um pa pé mu i to hor ri ve
Só do des gos to que tive
O mun do fi cou azu
O nor te pas sou pro su
Sen ti uma coi sa cho ca
Que me deu uma frivoca
Do gogó pro mu cum bú³
(...)

Para muitos puristas, aceitar esse texto seria abuso, acinte e, certamente, nessa sua forma, seria in ter di ta do na pa u ta dos pla ne ja men tos es co la re se, na mel hor das hi pó te ses, se quan do as sumi do, ficaria sob recomen da ções, censuras, hi gi e ni za ções ou ain da sob o si gno da de fi ci ên cia es tilis tica ex pres sa quase sem pre pelo ca pci o sís si mo ver bo “re spe i tar”: “re spe i tar a fala do po bre”, “re spe i tar o ne gro”, “re spe i tar o de fi ci en te”, “re spe i tar a cul tu ra po pu lar”. Sa be mos da co no ta ção “ca fé-com-leite” pre sen te na se mân ti ca des se re spe i tar, não?!

No en tan to, em nos sa vi são, a ex pres são es cri ta lu ta para man ter sua en to na ção, seu rit mo, sua mel opéia e as sim, as se gura seu valor dis cursi vo, lin gús ti co e li te rá rio. Com ple men tan do o ra ci o cí nio, essa di ver si da de de gê ne ros de ori gem oral co lo ca-nos con tra a pa re de para ap li car mos o con ce i to de di ver si da de tam bém no cam po do re gi stro lin gús ti co – en fim, mes mo do pon to de vi sta nor ma ti vo, é pre ci so le var

em consi de ra ção que a es cri ta, so bre tu do no cam po li te rá rio, não po de ser vi sta co mo ho mogênea e sem pre su jei ta a hi gi e ni za ções.

Não há dú vi das de que, na le i tu ra e na es cu ta de tex tos co mo es ses apre sen ta dos, as chances de emer gência de referen ciais de identi fi ca ção são bem ma i o res e, com elas, co mo já dis se mos, a am pli a ção do de se jo de brin car, jo gar, es cu tar e pro du zir com pala vras se tor na mais efe ti va.

Para en cer rar, in sis ti mos que esse nos so tem po de re des e de no vos pa ra dig mas em to dos os cam pos da pes qui sa e da edu ca ção exi ge de nós, pes qui sa do res e edu ca do res, uma vi são e uma es cu ta mais ge ne ro sas, mais sen sí veis às di fe ren ças. É pre ci so lem brar que o pa ra di gma das di co to mi as re du to ras vem des aban do em to dos os cam pos do con he ci men to. O in ício po de ser si tu a do lá nos pri mór di os da Psi caná li se, quan do Freud ques ti o na a se vi dên ci as se gre ga do ras que es tru tu ra vam os con ce i tos e as sub je ti vi da des: nor ma li da de *versus* a nor ma li da de, he te ro ses su al is mo *versus* ho mo ses su al is mo, in fân cia *versus* ma tu ri da de etc. Na lin gús ti ca, o pa r lín gua e fala, nor ma cul ta e nor ma po pu lar, es cri ta e o ra li da de, for mal e in for mal etc. não se di co to mi zam mais nos mol des da ló gi ca car te si a na; o que se têm são es pec tros com plexos, em que cada ele men to su por ta con ce i tu a ções pa ra do xais (co mo na Fí si ca: a luz po de ser on da ou po de ser par tí cu la de a cor do com a ne ces si da de do pon to de vi sta). Nos so tem po propõe sem pre de sa fi os di a lé ti cos, rup tu ras com a ava re za de cer tas vi são es teó ri cas. Em edu ca ção, o mo vi men to deve vir sem pre no sen ti do de bus car a in clu são po le mi zante, tra zen do o su je i to, sua lin gua gem, sua cul tu ra e voz para fa zer do sis te ma uma am biên cia abe r ta às con tra di ções ne ces sá ri as e às mu dan ças.

3. Autoriades desconhecida.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* (terceiros e quartos ciclos): língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BAKTHIN, M (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRANDÃO, H.N.(Org.) *Gêneros do discurso na escola*: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Aprender com textos; v.5).
- FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino da língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.
- CÂNDIDO, A. O. direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- GERALDI, J. W. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. In: *Linguagem e Ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996. p.27-47.
- MARCUSCHI, L. A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos Parâmetros curriculares no ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor. *Revista da Anpoll*, n.4, p.137-156, jan/jun. 1998.
- _____. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º Graus. *Trabalho de Linguística Aplicada*, n.30, p.39-77, 1997.
- MILANEZ, W. *Pedagogia do oral*: condições e perspectivas para sua aplicação no Português. Campinas: Soma, 1993.
- PATATIVA do Assaré. Aposentas clássicos. In: SILVA, Antônio Gonçalves da (Patativa do Assaré) *Coleção de Cordel*. [Disponível na Internet: <http://www.secrel.com.br/jpoesia>.]

Recebido em 02.10.00

Aprova do em 15.03.01

Claudemir Belintane é docente na Faculdade de Educação da USP, da área de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Tem como eixo básico de pesquisa a relação entre língua oral e tecnologias (escrita, leitura, computação e mídias) no campo da formação de professores (inicial e contínua).