

Oralidade, leitura e escrita: considerações sobre interação oral dialogada nas práticas de letramento em sala de aula

Ana Rosa Vidigal Dolabella

Doutoranda em Língua Portuguesa pela PUC Minas - Mestre em Lingüística pela FALE/UFMG

Professora no Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)

RESUMO

Este artigo discute o papel da oralidade como uma importante abordagem para possibilitar a construção interacional do letramento na sala de aula. Neste artigo, consideramos como interações orais em sala de aula favorecem as habilidades de leitura e escrita. Estudar práticas de letramento como socialmente construídas e considerar ações de letramento como práticas dialógicas é o objetivo do debate proposto sobre oralidade e aprendizagens escolares. A base teórica se apóia em conceitos de linguagem como discurso e no conceito de letramento.

Palavras-chaves: Oralidade, letramento, sala de aula, leitura e escrita.

ABSTRACT

This article discusses the role of orality as an important approach to promote the interactional construction of literacy in classrooms. In this article, we considered how oral interactions in classrooms encourages reading and writing abilities. Studying literate practices as socially constructed and considering literate action as dialogic practice is the aim of the debate proposed about orality and school learnings. The theoretical bases were the concepts of *language as discourse* and the concept of *literacy*.

Key-words: Orality, literacy, classroom, reading and writing.

Introdução

Procuro, no presente artigo, apontar o percurso para a consideração do estudo da oralidade, a partir do letramento (SOARES, 2001), da concepção de língua como discurso (MARCUSCHI, 1999) e do caráter socio-interacional da linguagem (MOITA LOPES, 2001). Apenas ao compreender a linguagem como interação e interação como meio de construção de conhecimento, é possível (, nesse sentido,) compreender a importância do estudo da oralidade nas práticas escolares.

Quando os PCN (1997) apontam o fracasso escolar como conseqüência da “*dificuldade da escola em ensinar a ler e a escrever*”, pode-se pensar que a escola concentra muito de seus esforços no binômio leitura/escrita. Qual seria, então, a concepção de oralidade subjacente à prática pedagógica na escola? Como essa concepção se relaciona com a proposta de ensino-aprendizagem em sala de aula?

Discurso e produção do conhecimento são construídos por meio de interações e, portanto, o significado e o conhecimento na escola são construídos pela troca dialógica entre participantes nesse contexto social: professores e alunos construindo a cultura escolar. A compreensão dessa noção de cultura escolar vai permitir entender a relação entre os processos sócio-interacionais e o desempenho escolar dos aprendizes.

Isso indica que, dependendo dos tipos de práticas interacionais promovidos no contexto escolar, será definido o tipo de aprendizado proporcionado nesse contexto, conseqüentemente, as práticas de letramento que constituirão esse ambiente.

1. Oralidade e Letramento

Fala-se constantemente que a educação contemporânea (é) deve ser responsável pela formação de cidadãos autônomos, criativos, solidários, críticos, participativos. Os horizontes da atuação do sujeito no meio em que vive se ampliam e, conseqüentemente, as exigências de sua formação escolar para uma atuação satisfatória nesse meio.

Se se adota a idéia de letramento, ou seja, “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p.18), incorporando as práticas sociais que dele decorrem, contrapõe-se tal idéia a uma condição anterior de alfabetização que se limitaria à aquisição das técnicas próprias da leitura e da escrita.

Dessa forma, passa-se da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever – da simples habilidade de (de)codificar em língua escrita – para o exercício da cidadania em plenitude. O sujeito apropria-se dos usos sociais da leitura e da escrita, incorporando-os em sua prática cotidiana e, conseqüentemente, envolvendo-se em mudanças no seu próprio *ser no mundo*. Mudanças em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos, econômicos, que implicam “mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade” (SOARES, 2001, p.18). Além disso, considera-se a possibilidade de que, ao se tornar letrado, o indivíduo torne-se também cognitivamente diferente.

Na referência ao processo de letramento, nesse ponto de vista, são usadas expressões como *envolver-se, incorporar, mudar, tornar-se, apropriar-se*. Esse campo semântico indica a profunda transformação do sujeito ao adquirir e praticar esse tipo de conhecimento: o conhecimento centrado nas práticas sociais da *letra*, da escrita e da leitura, da língua escrita, no *letramento*. No entanto, o que se pode pensar a respeito da fala, da língua oral?

Se se parte do pressuposto de que língua oral e língua escrita fazem parte de um *continuum*, pode-se dizer que, ao levar em conta as idéias tratadas até então sobre letramento, o mesmo estaria acontecendo no que diz respeito à linguagem oral: os sujeitos aprendem a falar, a usar fonemas e construir significados, mas não necessariamente incorporam a prática consciente da fala, não necessariamente adquirem competência para usar a fala (e a escuta).

Essa competência oral está ligada às práticas sociais da oralidade: relatar um acontecimento, argumentar sobre um ponto de vista, buscar informações, expressar sentimentos, ouvir o ponto de vista do outro e discordar sem ofendê-lo, saber fazer perguntas. Até mesmo o simples fato de expressar-se de forma coesa e coerente na (simples) exposição de idéias.

1.1 A língua como discurso

Diante dessa perspectiva do letramento, que implica em ir além da codificação e da decodificação da língua escrita, pode-se perceber a concepção de língua com a qual se está lidando. A língua, nesse sentido, não é um instrumento de decodificação de mensagens, ou apenas um veículo de comunicação (transmissão de informações), mas uma possibilidade de interação entre sujeitos, de trocas lingüísticas e um espaço de co-construção de significados.

A interação, no ato de comunicação, está condicionada ao contexto em que as trocas languageiras se realizam. Esse espaço de co-construção do sentido é fundamental na interação entre os sujeitos que participam do ato de comunicação. Ele está na base das condições enunciativas de regulação de toda troca languageira:

Todo ato de comunicação se inscreve em uma situação pré-estruturada, definida pelas respostas a questões como: do que se fala? Com quem se fala? Para que se fala? Através do que se fala? Como se fala? Ao comunicar, os sujeitos envolvidos devem se submeter à existência destas condições enunciativas particulares a cada situação de comunicação. Esses sujeitos devem

se reconhecer semelhantes, por estarem conscientes destas condições, por suporem que possuem um certo conhecimento mútuo sobre o que é dito, e sobre os valores e as normas sociais. Os sujeitos se reconhecem num processo colaborativo de construção de sentido, entendido como “co-intencionalidade” ou “princípio de responsabilidade mútua”. (Charaudeau, 1992)

Assim, na concepção de língua como discurso, percebemos a importância do desenvolvimento de habilidades de uso da língua (oral e escrita) em situações discursivas diversificadas, que caracterizam as práticas de letramento.

Sobre essas habilidades desenvolvidas em sala de aula, no que diz respeito a “práticas em língua oral”, especificamente, gostaria de ressaltar:

- situações de interação entre aprendizes a partir do levantamento de seus conhecimentos prévios, por exemplo, sobre um determinado tema, com o objetivo de se avançar na construção do conhecimento do tema;
- situações em que os sujeitos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que falam ou ouvem, compreendendo os diferentes modos de organização do discurso, dependendo das características de cada gênero ou tipo de texto e dos efeitos da situação comunicativa na construção do sentido do texto oral;
- situações de colaboração entre sujeitos com o objetivo de desenvolver habilidades atitudinais em relação às práticas sociais da fala e a escuta (percepção dos turnos de fala; respeito a diferentes pontos de vista; posicionamento sem ofender; escuta atenta).

Percebemos também aspectos de estudo da oralidade imprescindíveis à dinâmica escolar, que dizem respeito às variações lingüísticas em relação à norma padrão. Há estudos recentes, ligados à retextualização, sobre semelhanças e diferenças entre língua oral e escrita, à ortografia e à influência da língua oral sobre a escrita, entre outros. Por outro lado, acreditamos ser também de grande necessidade o tratamento de outros aspectos da oralidade, como aqueles privilegiados nessa proposta: a) ligados ao CONVIVER (atitudinais); b) ligados ao FAZER (procedimentais/modos de organização do discurso); c) ligados ao CONHECER (conceituais/cognitivos); considerando a oralidade tanto como um instrumento quanto um objeto de conhecimento.

Falar, ler, escrever e ouvir são atividades que se complementam. Não se busca desvincular um de outro, mas considerá-los um *continuum*. Se “*ler ensina a ler e a*

escrever” (PCN Língua Portuguesa, 1997:65), então falar não estaria ensinando a falar, a ouvir, a ler e a escrever?

[...] se a “ler e escrever” acrescentarmos “falar e ouvir” [...] poderemos considerar essas capacidades como capacidades ótimas do sistema lingüístico em si, e como mediadoras do sistema cognitivo, realizando assim os objetivos finais da instrução ou literacia (DELGADO-MARTINS, 1996, p.61).

De acordo com minhas experiências profissionais no campo da educação e, particularmente, na formação de professores (particpei como tutora do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, de 2002 a 2005), percebo que a motivação que impulsiona o aprendiz a querer ler e a querer escrever vem daquilo que ele ouve e fala com entusiasmo. Participando de uma atividade escolar, ao se expressar, o aluno se mobiliza, envolve-se e se apropria do processo comunicativo, promovendo sua inserção e **autoria** em seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Não seria a oralidade, nesse contexto, um fator importante de potencialização da aprendizagem?

Para aprender a ouvir o outro e a respeitar sua opinião sobre um assunto, como sugerem os PCN, o aprendiz tem que ter a segurança de que será também respeitado em sua expressão, em seu espaço de voz e em sua opinião, ainda que divergente da opinião do outro. A escola deve garantir, assim, um ambiente de confiança acolhedor e fértil, enfim, construtivo, para a expressão de diferentes vozes, que conquistem seu espaço fora do “eu” de cada sujeito, e no encontro de outras vozes.

Acolhida, respeitada e, principalmente, valorizada em sua contribuição, a voz do sujeito buscará, talvez, a transformação do efêmero (som) em eterno (grafia) e daí poderá acontecer a produção escrita.

A escrita do sujeito, nesse processo, será um produto de grande esforço de encontrar a qualidade (conteúdo e forma), pois é a maneira que sua voz tem de mostrar confirmado seu reconhecimento – o sujeito diante de si mesmo e diante do grupo. Não existe aprendizado sem afetividade, identidade e reconhecimento; é constatada a influência desses aspectos no desempenho cognitivo dos indivíduos. Quanto à leitura, o sujeito poderá partir para novas descobertas, ao encontro de outras vozes, que também são registradas por escrito. Em seu direito de vez e voz, o sujeito poderá, então, sair de si mesmo e ir ao encontro de outros sujeitos.

Nessa perspectiva, o ciclo, de início restrito à escrita e à leitura, pode-se ampliar com a fala e a escuta e pode ser reiniciado continuamente, não necessariamente na mesma ordem.

1.2 Algumas práticas sociais e escolares

Podem-se observar, na dinâmica escolar, práticas sociais que ilustram, com precisão, muitos dos aspectos abordados na perspectiva apontada, a respeito da importância do estudo da oralidade e do letramento e da linguagem como discurso. Trata-se das “assembléias”, momentos semanais em sala de aula em que a turma se reúne para discutir e propor soluções para resolver problemas internos de relacionamentos, conflitos e reivindicações na comunidade escolar. Uma dinâmica planejada para a meta de resolução pacífica de conflitos, referindo-se a aspectos atitudinais como, por exemplo, colocar-se no lugar do outro pela escuta atenta e respeitosa, estende-se para aspectos lingüísticos (como, por exemplo,) através de estratégias discursivas de argumentação e da preocupação em expressar sentimentos e idéias de forma coesa e coerente.

As habilidades desenvolvidas, em grande parte, são: ouvir com atenção; intervir sem sair do assunto tratado; formular e responder perguntas; explicar e ouvir explicações; manifestar e acolher opiniões; adequar as colocações às intervenções precedentes; propor temas. A colaboração, o compromisso e a disciplina dos alunos, principalmente quando da realização das “assembléias”, são um ponto forte, considerando a dificuldade, ainda presente nessa faixa etária, de libertação da heteronomia e descentração, em favor do outro ou de um grupo. O hábito de participação em atividades do tipo – em que o exercício da autonomia e da alteridade se mostra presente o tempo todo e o desenvolvimento da prática da democracia passa a ser uma contribuição significativa para a formação do cidadão – favorece (O QUÊ?) o desenvolvimento dessas habilidades (?) de uma forma mais profícua, se estimulado desde os primeiros anos de escolaridade.

Outro aspecto importante, já na perspectiva da dinâmica escolar como um todo, é convencer o professor de que o trabalho com a oralidade não é uma “perda de tempo”, já que são tantos os conteúdos escolares a cumprir. Pelo contrário, torna-se um investimento, na medida em que o simples fato de o professor fazer parte das “assembléias” como um membro, a ele é conferido o direito de vez e voz e ele passa a ser visto (e ouvido!) como parte integrante do grupo (DOLABELLA, 2002).

Outra prática social observada nessa perspectiva diz respeito ao incentivo na produção de textos escritos, após uma atividade motivada pela oralidade. Uma

experiência nesse sentido ocorre na realização de um projeto de trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental (DOLABELLA & RODRIGUES, 2002), que tem como meta o incentivo à leitura dos alunos. Também nessa atividade, observa-se um avanço significativo em aspectos do desenvolvimento das competências oral e escrita, que não são totalmente visados a princípio, (além dos) já que os objetivos são voltados primordialmente para aspectos atitudinais. Tudo indica que o tratamento dado à oralidade no início do projeto possibilita esse avanço. Esse tratamento privilegia a co-autoria e a criação literária dos alunos, ao recontarem oralmente para diferentes públicos (alunos mais novos; pais; autor de livro infantil) histórias folclóricas que ouvem de contadores e reescreverem essas histórias. Além disso, possibilita-se maior interação entre diferentes segmentos da comunidade escolar, permitindo o que Freire (1996) acredita ser uma “aprendizagem dialógica”, ou seja, a construção de conhecimentos pelo diálogo entre diferentes instâncias da comunidade.

Não apenas entre professor e aluno, mas também a interlocução entre os colegas, em um trabalho cooperativo de trocas compartilhadas na construção de significados a partir de um texto, por exemplo, e a continuidade dessas práticas escolares em ambiente familiar garantem a aprendizagem das crianças. Em Coll & Teberosky (2000), é interessante notar a importância dada às estratégias listadas sob o título “**O que os pais podem fazer para que seus filhos estudem melhor?**”. Nos dois primeiros itens, lemos: “os pais devem falar com os filhos”; em seguida, “Além de falar, os pais devem escutar (...) o adulto tem de aprender a se ‘descentrar’ (...) levar em consideração o ponto de vista do outro e não só o próprio”. No trecho (p.26-31), enfatiza-se prioritariamente o papel da família como tutora no desenvolvimento da linguagem dos filhos (“*escolher os filhos como interlocutores*”) e como responsável no trabalho escolar dos mesmos:

As pesquisas mostraram que os bons leitores, os que têm uma atitude ativa, que compartilham e discutem o que leram, que ‘navegam’ pelos textos com facilidade, apresentam certas características comuns relacionadas à casa e à família (Coll & Teberosky, 2000).

Ainda sobre pesquisas a respeito, e de como a influência da oralidade é significativa na aprendizagem, ressaltamos as considerações apontadas no artigo de Cláudio de Moura Castro, na revista VEJA (11/9/02, p.18) intitulado “**Escolha seus pais com cuidado**”. No artigo, o autor aponta como um dos fatores responsáveis pelo sucesso do desempenho escolar “a frequência de conversas entre pais e filhos”; “[...]”

não precisa ser conversa sobre escola; basta ao filho ter a presença próxima e a interação com os pais”.

Finalmente, no que concerne à formação de professores de ensino fundamental, e as diretrizes explicitadas para a condução do trabalho pedagógico, enfatiza-se o caráter transformador da educação, no ponto de vista da oralidade. Encontra-se no Guia de Estudos do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores (2202, vol2, módulo 1, p.155), por exemplo, a seguinte passagem:

Educar é aperfeiçoar a capacidade de audição e de fazer silêncio – esse é um desafio inicial. A escola é o lugar privilegiado para a aprendizagem, para a elaboração individual e coletiva do conhecimento. Por isso é preciso que os alunos desenvolvam a capacidade de expressar suas idéias e aprendam a fazer silêncio para ouvir. É preciso criar o hábito de falar baixo, evitando o barulho que possa perturbar a fala, as perguntas a serem feitas, as respostas a serem dadas, as explicações do professor, os estudos, a realização ou apresentação de trabalhos, individual ou em grupo, e qualquer tipo de atividade intelectual. Trata-se de desenvolver o hábito de um silêncio intencional, uma atitude consciente, fundada no respeito ao outro e na cooperação. Ao desenvolvê-lo, a sala de aula e toda a escola transforma-se em um ambiente que facilita a interação professor/aluno, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e a elaboração coletiva do conhecimento.

É interessante observar as expressões “silêncio intencional”, em oposição ao silêncio que o professor “manda fazer”, e “atitude consciente”, entre outras habilidades da competência oral descritas no trecho acima. Assim como a fala, a escuta é componente da oralidade, e por isso tem o seu valor e precisa ser aprimorada na escola. Cabe ao professor reconhecer essa importância e desenvolver atividades que a privilegiem no espaço da sala de aula.

2. Oralidade, interação e discurso

É nítida a preocupação com a abordagem da língua falada como objeto de ensino na educação dos dias de hoje. Encontram-se mobilizados diferentes segmentos que tratam do assunto: PCN, PNLD, pesquisas e publicações diversas. O estudo da oralidade e do seu trabalho na sala de aula busca uma trajetória e um delineamento próprios. Entre essas investidas, ressaltam-se os trabalhos de BATISTA, MARCUSCHI e MOITA LOPES, que serão tratados de forma sucinta a seguir.

Sobre a oralidade e o ensino de língua, Marcuschi (2002) já se tem dedicado há algum tempo. Seu enfoque é, sobretudo, a respeito do tratamento da oralidade pelo livro

didático. Em seus estudos, percebeu que os livros didáticos de Português, de uma maneira geral,

tomam a língua como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade; [...] a língua é clara uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica (p.23).

Na tentativa de se buscarem explicações para o pouco aprofundamento em relação ao trabalho com a oralidade em sala de aula, considera-se juntamente a essa concepção de língua, o fato de que o papel central da escola tende a ensinar a escrita, considerando-se língua escrita e língua falada como dicotômicas. Não se concebe, no ensino de língua na escola, de acordo com esse autor, a fala e escrita “*como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade, sendo ambas responsáveis pela formação cultural de um povo*” (p.29). Por outro lado, o autor acredita que os PCN, ainda que não apresentem uma concepção mais nítida de oralidade, poderão influenciar positivamente a consideração do trabalho com a oralidade na sala de aula. Acima de tudo, “*a língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele a fazer seja lá o que for*” (p.32).

O estudo de Batista (2001) não enfoca prioritariamente a oralidade; centra-se na aula de português como um todo. No entanto, traz algumas contribuições importantes acerca do tema em questão. De início, o autor mostra que há uma grande preocupação com o fracasso escolar e menciona as alternativas que algumas áreas científicas, principalmente a Lingüística, têm buscado para alterar esse quadro. As “deficiências”, segundo o autor, dizem respeito tanto à expressão oral quanto à expressão escrita dos aprendizes. Essa expressão ora concerne, por exemplo, à ação de “*agir sobre si mesmo e sobre os outros (...): convencer, persuadir, argumentar, obter dos outros a adesão a um discurso, um ideal, uma visão de mundo, um projeto de ação*”(p.22).

No que diz respeito à aula de Português e às interações cotidianas de sala de aula, o autor acredita que o saber transmitido não é um objeto dado, mas um efeito discursivo resultante das condições de produção de uma dada situação comunicativa.

Na instância da aula, a interlocução se caracteriza por se construir oralmente, em torno da professora, de um lado, e da “turma”, como um todo, de outro, enquanto pólos da interlocução. Na instância do exercício, diferentemente, os dois pólos são ocupados pelo aluno, considerado isoladamente, e o autor de um texto escrito, e a interlocução se realiza através da linguagem escrita(p.34).

Em estudos realizados pelo autor, a observação das interações em sala de aula demonstrou que a oralidade é trabalhada como atividade de *correção*: a professora usa do discurso dos alunos para avaliar e concluir uma forma correta de ação no processo de ensino-aprendizagem, sem que haja uma promoção verdadeira de troca de saberes, o que seria desejável na construção do conhecimento.

Por outro lado, o autor relata uma situação em que a professora havia passado como tarefa de casa decorar um diálogo, proposto pelo último exercício de uma unidade do livro didático. A hora da correção a professora adiou para o final da aula. Essa atitude pode sugerir, dentro do contexto analisado, um descaso pela atividade de oralidade, que se evidenciou como não-prioridade(; e ainda,) desvinculada das atividades previstas. O trabalho com a oralidade, nesse sentido, aponta para uma prática inexistente de valorização dessa oralidade como instrumento de mediação da construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Segundo Moita Lopes (2001), se os aprendizes tiverem acesso ao tipo de “*práticas assimétricas*”ⁱ, em que não se estimulam atividades de natureza cooperativa ou colaborativa, por exemplo, é muito provável que o desenvolvimento cognitivo não avance como o esperado. O autor ainda sugere que, diante dessa situação, “*um primeiro passo relevante é desenvolver a consciência dos professores em relação ao papel desempenhado pela interação e pelo poder na construção do discurso e do conhecimento nas salas de aula [...]*”(p.174).

Ao retomar alguns aspectos das práticas cotidianas de interação na sala de aula já apontados por autores como Batista e Moita Lopes, os estudos de Barbosa (2001) sobre a discussão oral argumentativa na sala de aula focalizam a importância dessa prática interacional na formação de cidadãos. A autora acredita que essa importância se dá pelo deslocamento de uma proposta transmissiva da palavra para uma proposta dialógica. Assim, aquilo que vimos como “*práticas assimétricas*” de “*revozeamento da voz do professor*”(p.218)ⁱⁱ, em que a condução das aulas adota o padrão interacional conhecido como IRE (*Initiation, Response, Evaluation*ⁱⁱⁱ), passa-se, através da prática da argumentação oral, a interações em que as trocas são utilizadas para criar novas significações ou consideradas como estratégias de pensamento:

As perguntas já não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do diálogo da sala de aula uma troca e a construção do texto oral co-enunciado. As respostas dos alunos já não são candidatas a respostas que o professor cotejaria com uma resposta previamente formulada. A participação do professor neste diálogo já não é de aferição, mas de interlocução (p.179)

3. Oralidade e propostas educacionais no país

As práticas de interação oral dialogada em sala de aula com vistas ao letramento são anunciadas claramente em parâmetros educacionais de currículo e de referência ao livro didático no Brasil. O trabalho com a oralidade sugerido pelo PNLB, por exemplo, está claro na descrição dos “Critérios Classificatórios/Relativos ao trabalho com a oralidade”, apresentados no Guia de Livros Didáticos de 1^a a 4^a séries (200/2001), do qual transcrevo:

A linguagem oral, que o aluno chega à escola dominando satisfatoriamente, no que diz respeito às demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o aprendiz desvendará o sistema da escrita e estenderá o domínio da fala a novas situações e contextos. Assim, como objeto de ensino, a oralidade tem um papel estratégico. Caberá ao livro didático, no que diz respeito a esse quesito:

- favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula;
- explorar as diferenças e as semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito;
- recorrer à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos;
- propiciar o desenvolvimento das habilidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.

Quanto aos aspectos enfocados no tratamento da oralidade, podemos notar a preocupação na abordagem do *continuum* língua escrita/língua oral, quanto às suas singularidades e semelhanças, ainda que evidenciando uma certa polarização. Observa-se também a preocupação com os diferentes tipos de registros (formal/coloquial) das diferentes situações de comunicação (*formais e/ou públicas*).

Quanto ao favorecimento da interação em sala de aula, não ficou claro se haveria um objetivo específico para isso – trocar idéias a respeito de um tema; promover um trabalho cooperativo; desenvolver um projeto de trabalho; levantar conhecimentos prévios? O mesmo se aplica ao aspecto da oralidade na *abordagem da leitura e produção de textos* – com qual finalidade? Também não ficou claro o papel da oralidade no que se refere aos conteúdos atitudinais previstos nos PCN.

Dois trechos transcritos dos PCN de Língua Portuguesa (1997), apreendem de forma sintética, as idéias centrais sobre o trabalho com a oralidade que enfatizamos:

- 1) “No primeiro ciclo, é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender” (p.107)
- 2) “O grande desafio é criar condições didáticas para que a interação ocorra” (p.101/102).

Sobre o *trecho 1* acima, poderiam ser acrescentados, a meu ver, outros verbos, como *utilizar a língua para aprender*, mas também para *conviver e agir* sobre o processo comunicativo.

Sobre o *trecho 2*, poderíamos afirmar que o trabalho com a oralidade (descrito em 1) vai-se fundamentar na interação orientada, planejada e intencional do professor. Além disso, pelo que vimos, a oralidade com fins didáticos será satisfatória se o grupo praticar os turnos de fala (e de escuta) com adequação.

Por outro lado, os PCN de Língua Portuguesa deixam claras as metas no processo de ensino-aprendizagem em relação à oralidade. Tomam-se como exemplo as indicações, apresentadas nos PCN, para alunos do 1º ciclo (1ª e 2ª séries). Entre elas, podemos destacar:

- enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem (p.90);
- saber escutar ativamente o que o outro diz, respeitando tanto a sua forma de falar quanto a sua opinião; utilizar uma forma de falar que lhe permita discordar do outro sem ofendê-lo; saber selecionar argumentos coerentes para poder discordar; saber compreender o que ouve, podendo perceber a intenção de quem fala; ter flexibilidade para mudar de opinião quando necessário; partilhar conhecimentos adquiridos em diferentes situações (p.107).
- espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu e narre acontecimentos dos quais participou (ou cujo relato ouviu ou leu), procurando manter a ordem cronológica dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve tanto procurar manter as características lingüísticas do texto lido ou ouvido como esforçar-se para adequar a linguagem à situação de comunicação na qual está inserido o reconto ou narração (p.119);
- espera-se que o aluno, por meio de uma conversa, de um debate (...) demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada (p.120).

Em relação aos trechos acima, podemos identificar aspectos que dizem respeito a procedimentos, aspectos que dizem respeito a atitudes e aspectos que dizem respeito à reflexão e análise no trabalho com a oralidade. Os PCN apresentam uma divisão desses aspectos subdividindo-os em Valores, Normas e Atitudes; Usos e Formas; Gêneros Discursivos; Análise e Reflexão sobre a Língua.

Sobre *Valores, Normas e Atitudes*, por exemplo, pode-se destacar: “interesse por ouvir e manifestar sentimentos, idéias e opiniões”; ou ainda “preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros”.

Sobre *Usos e Formas*, pode-se destacar: “narração de fatos considerando a temporalidade e causalidade”; ou ainda “descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos”. Sobre *Gêneros Discursivos*, indicados como adequados para o trabalho podem-se observar: “contos (de fadas, de assombração etc), mitos e lendas populares”; “poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas”. Finalmente, sobre *Análise e Reflexão sobre a Língua*, encontram-se, por exemplo: “análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e identificação dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido (com ajuda)”; “análise da qualidade da produção oral, alheia e própria (com ajuda)”.

Percebe-se que as indicações nos PCN de Língua Portuguesa abordam os quatro pilares da educação contemporânea, fundamentos desejados na Educação Básica, propostos pela UNESCO (DELORS, 2001): aprender a conviver, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer. Essas indicações estão na base de qualquer trabalho profícuo, a nosso ver, com a oralidade em sala de aula. Resta-nos, no entanto, atentar para a formação do professor nesse sentido.

Considerações finais

Será que, apesar de apontados os caminhos, ainda que contraditoriamente, por vezes, para a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, as propostas de referência educacional para professores de Educação Básica têm realmente conferido o “papel” que cabe à fala e à escuta nas práticas pedagógicas escolares?

Qual a perspectiva de aprimoramento de seu próprio letramento esses professores em formação avistam? Em que medida os programas de formação inicial e/ou continuada promovem situações de práticas de letramento, em que à oralidade é dada a mesma importância que à leitura e à escrita?

Essas são algumas das indagações que nos deixam as questões tratadas nesse artigo. Busca-se, por hora, instigar essas questões em ambientes de formação de professores,

para que haja a compreensão de que a oralidade faz parte dos processos de aquisição da leitura e da escrita em toda a trajetória escolar. Inclusive, a compreensão de que a oralidade faz parte da própria trajetória de reflexão desses professores em formação e da mediação e do aprimoramento de suas próprias práticas sociais de leitura e de escrita pela vida.

ⁱ MARCUSCHI (1999) define “diálogos assimétricos” como aqueles “em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)” (p.16).

ⁱⁱ “A discussão é em geral, coletiva, mas quem responde às perguntas do professor são aqueles alunos por ele selecionados, que, em geral, trazem à voz da ciência, a resposta que o professor quer ouvir” (p. 31) – “diálogos em estrela” – no centro, o professor, e nas pontas, os alunos selecionados.

ⁱⁱⁱ SINCLAIR & COULTHARD, 1975 *apud* BARBOSA, 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Marly de S. *O lugar da discussão oral argumentativa na sala de aula – uma análise enunciativo-discursiva*. SP: PUC:2001 Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português – discursos e saberes escolares*. BH: Martins Fontes, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l’expression*. Paris: Hachette, 1992.

COLL, Cesar & **TEBEROSKY**, Ana. *Coleção Aprendendo*. SP: Ática, 2000.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel. Falar, escrever, ler, ouvir. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n. 2, 1996.

DELORS, Jacques (org.). *Educação, tesouro à descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. MEC: ed. Cortez, 2001.

DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. Expressão, interação e integração. In *II Mostra de Inovações Pedagógicas*. BH: SESC/MG, 2002.

_____ & **RODRIGUES**, Astir M. A. Co-autoria e criação literária – a língua oral na produção escrita. In *II Mostra de Inovações Pedagógicas*. BH: SESC/MG, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1996.

GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS (1^a a 4^a séries). PNLD, 2000/2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. SP: Ática, 1999.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In *O Livro Didático de Português*. DIONÍSIO, Angela P. & BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). RJ: Lucerna, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEP, 1998.

MOITA LOPES, Luiz P. Padrões Interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana A. (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

REVISTA VEJA. SP: Abril, 11/9/2002.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Guia de Estudos*. Coleção Veredas/ Formação Superior de Professores. BH: 2002, módulo 1, vol. 2.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. BH: Autêntica, 2001.