

Os gêneros orais como objeto de ensino

Julienne Paiva de Araújo Osias¹

Resumo

Os gêneros orais estão presentes, necessariamente, no cotidiano de qualquer falante de uma língua, de modo espontâneo, não havendo necessidade, portanto, no caso específico dos gêneros orais primários, de torná-los ensináveis. O fato é que os gêneros orais formais não apenas poderiam, mas deveriam compor os programas escolares lado a lado com a escrita. Assim, não haveria essa distinção de *status* entre a fala e a escrita, estando esta sempre constando como a forma correta e aceitável de comunicar-se – linha de pensamento que insiste em relegar a fala a um patamar de inferioridade e incorreção. Desta forma também os Livros Didáticos consideram a oralidade e, no Ensino Médio, há tão-somente uma continuidade a este tratamento, situação cristalizada no Vestibular.

Palavras-chave: Gêneros orais. Livro didático. Ensino médio. Oralidade. Escrita.

1. Introdução

Novos conceitos e métodos foram descobertos no processo de ensino para o trabalho com produção de texto, centrados na visão sociointeracionista da linguagem, a partir das duas últimas décadas do século XX. O aspecto principal dessa abordagem baseia-se nos gêneros do discurso, aqui tratados como gêneros textuais, colocados como a vertente ideal para a realização de uma produção textual escolar, uma vez que, desta forma, os alunos a fariam de um modo bem mais coerente, partindo de textos empíricos e de uma realidade social de interação.

Mediante tais questões, o presente trabalho organiza-se em torno do conceito sociointeracionista da linguagem, para que se chegue aos gêneros textuais, em seus conceitos, subdivisões e funções, num enfoque mais voltado aos gêneros orais para um trabalho de produção textual. Partimos, *a priori*, de Bakhtin (1995, 2003) e, ainda, de

¹ Professora de Redação Expressão Oral I e II e de Leitura e Produção de Texto dos Cursos de Publicidade e de Administração do IESP. Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - E-mail: julieneosias@gmail.com

Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), que nos nortearão teoricamente. No Brasil, nossas fontes são Marcuschi (2003) e Rojo (2004).

Nosso objetivo é observar a presença da oralidade entre os gêneros textuais abordados no Ensino Médio no tocante à produção textual, seguindo os critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em observância aos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando se a suposta ocorrência de gêneros orais dá-se de forma sistemática, com objetivos definidos – e eficácia quanto à produção textual escolar – ou se constam sem que haja um tratamento didático eficaz para uma produção textual coerente, empírica e sociointerativa.

O PNLD foi criado em 1996 e, desde então, desenvolve e executa um conjunto de medidas para avaliar, aprovar e indicar livros didáticos para a rede pública de ensino. Passou a ser, então, uma referência de qualidade no tocante aos livros didáticos que circulam no Brasil.

Os aspectos do LD – aqui, especificamente, os de Língua Portuguesa – que o PNLD submete a avaliações são: Natureza do material textual; Leitura e compreensão de textos; Produção de textos; Oralidade; Conhecimentos linguísticos; Manual do professor; Aspectos editoriais.

Analisaremos, no entanto, apenas o aspecto *oralidade*, por entendermos que há ausência de um trabalho sistemático e eficaz voltado para a tradição oral. Este é, então, o nosso direcionamento: a valorização dos gêneros orais como objeto de ensino e a presença deles no Ensino Médio, num trabalho didático-pedagógico.

Para tanto, iniciaremos nossas reflexões estabelecendo um paralelo teórico quanto às concepções de linguagem de Saussure e de Bakhtin, definindo, em seguida, gêneros textuais, apontando, inclusive, as diferenças e semelhanças entre os gêneros primários e secundários. A seguir, apresentaremos os gêneros orais na perspectiva da produção textual escolar, investigando a existência – ou não – de um trabalho definido e direcionado a eles como objetos de ensino.

De Saussure a Bakhtin: concepções de linguagem

A linguagem, como objeto de estudo científico, foi concebida inicialmente por duas orientações, o Subjetivismo Idealista e o Objetivismo Abstrato.

Bakhtin, no entanto, em uma de suas mais importantes contribuições ao pensamento linguístico contemporâneo, critica essas duas concepções de língua – é este posicionamento de Bakhtin que nos interessa neste paralelo que faremos entre as ideias sócio-históricas e as saussureanas no que diz respeito à língua e à enunciação, além de acrescentar as colocações do Subjetivismo Idealista.

Segundo o Subjetivismo Idealista, a língua é uma atividade mental criativa ininterrupta de construção – *energeia* – e os atos individuais de fala, a forma como ela se materializa. Sendo produto acabado – *ergon* – a língua apresenta-se como um depósito inerte. Para o Objetivismo Abstrato, a linguagem humana é uma abstração, é a capacidade de comunicação do homem com seus semelhantes, mediante signos verbais, e define-se não por um indivíduo, mas pelo grupo social a que ele pertence, constituindo-se de dois elementos, a *langue* – produto registrado passivamente pelo sujeito – e a *parole*, ato individual da *langue*, posto em ação por um falante em situações comunicativas concretas.

Para esta corrente, a criação linguística é comparada à criação artística, e as enunciações isoladas são a real substância da língua, estando a elas reservada sua função criativa.

As posições fundamentais da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas nas quatro seguintes proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“*energeia*”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“*ergon*”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 1995, p. 72-3).

Entretanto, Bakhtin aponta que o Subjetivismo Idealista ignora a natureza social da enunciação. Isto fica claro quando a enunciação é considerada a expressão do mundo interior do falante.

Vale ressaltar aqui a concepção de expressão no Subjetivismo Idealista: *o exterior constitui apenas o material passivo do que está no interior. Basicamente, a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução* (BAKHTIN, 1995).

Esta teoria, segundo Bakhtin, é radicalmente falsa: é necessário que se elimine uma distinção entre o conteúdo interno e a expressão externa. Além do que não é a atividade mental que organiza a expressão, e sim a expressão que organiza a atividade mental. Toda expressão-enunciação é determinada pela situação social e é o produto, o resultado da interação de indivíduos inseridos neste contexto social.

Para o Objetivismo Abstrato, segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, tendo Saussure como sua mais marcante expressão, a linguagem humana, que abrange fatores físicos, fisiológicos e psíquicos, é uma abstração, consistindo na capacidade de comunicação do homem com seus semelhantes, mediante signos verbais.

A língua, para Saussure, existe na consciência de cada um, no entanto, é um sistema supraindividual, definido não por um indivíduo, mas pelo grupo social a que ele pertence – portanto, é um conceito social.

São elementos constitutivos da *langage* (linguagem) a *langue* e a *parole*. A *langue* – língua, sistema de formas – não consiste numa função do sujeito falante; ela é, na verdade, um produto registrado passivamente pelo indivíduo. Já a *parole* – fala – é um ato individual da *langue*, posto em ação por um falante em situações comunicativas concretas. *Le langage, la langue e la parole* compreendem todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – da comunicação linguística. Saussure não vê a fala como objeto da linguística, por lhe faltarem leis autônomas e unidade interna e por não ser homogênea. Na teoria saussureana, tal objeto é a língua.

Bakhtin (1995) sintetiza o essencial do Objetivismo Abstrato nas seguintes assertivas:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si. (BAKHTIN, 1995, p. 82-83)

Bakhtin critica as colocações de Saussure, centrando-se no desdém com que este trata a *parole*, uma manifestação individual; para aquele, de natureza social, não individual. Todas essas questões culminam no entendimento da coerência da concepção de linguagem para Bakhtin, até que se chegue ao conceito de gêneros do discurso, formas de enunciados orais e escritos, totalmente vinculados à vida social dos falantes.

Na verdade, tal visão coincide com a de Saussure quando considera a língua como um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Porém, não há concordância na visão de ambos quando se trata da *parole* – para Saussure, uma manifestação individual; para Bakhtin, de natureza social, não individual.

Na concepção bakhtiniana, a *parole* está indissolivelmente ligada às condições comunicativas, e estas, por sua vez, ligadas às estruturas sociais, as quais refletem na ideologia. E, como já constatou Bakhtin, todo signo é ideológico – portanto, toda modificação que a ideologia sofrer acarretará modificações na língua, e esta evolução lingüística é perfeitamente positiva para o marxismo, ao contrário do ponto de vista do Objetivismo Abstrato.

Toda variação na língua é natural e reflete variações sociais. Não nos esqueçamos de que o signo bakhtiniano é vivo, dialético, e de que *diálogo* é a palavra-chave de uma concepção de linguagem sociointeracionista.

Sem interação social, dialogal, não pode haver língua, pois ela não reside na mente do falante, e sim, consiste numa atividade social, numa enunciação.

Pareceu-nos importante estabelecer tal paralelo entre estas concepções de linguagem, para que possamos nos orientar a partir de uma delas, a sociointeracionista, pelo seu caráter discursivo e absolutamente real e contextualizado, uma vez que é esta a orientação que concebemos para uma produção de texto escolar coerente sob o ponto de vista social e do uso da linguagem.

Os gêneros textuais

Segundo Bakhtin (1995), toda a atividade humana está ligada ao uso da linguagem, sendo a natureza e as formas desse uso bastante diversificadas. E os integrantes de todos os campos da atividade humana empregam a língua em forma de enunciados (orais e escritos), a real unidade de comunicação humana, que lhes refletem as condições e as finalidades a

partir de três elementos: o *conteúdo temático*, fator de acabamento específico; o *estilo*, seleção dos recursos de vocabulário, fraseológicos e gramaticais da língua, e a *construção composicional*, plano da expressão, da estrutura, da sequência organizacional.

Esses enunciados, instrumentos da fala que instituem a possibilidade de comunicação, elaborados por cada campo de utilização da língua, são chamados *gêneros do discurso*.

Eles foram aparecendo e expandindo-se à medida que as atividades de linguagem sofriam alterações diante das práticas sociais da nossa cultura, estando, portanto, emparelhados às necessidades e atividades socioculturais e às inovações tecnológicas também.

Marcuschi (2005) fez um levantamento histórico do surgimento dos gêneros, e podemos organizá-lo em quatro fases:

1ª fase: momento de pouco desenvolvimento dos gêneros, havendo um conjunto limitado deles, devido à existência de povos de cultura essencialmente oral.

2ª fase: a escrita alfabética foi inventada por volta de VII a. C., o que proporcionou, além de uma multiplicação de novos gêneros, o surgimento de alguns típicos da escrita, ao contrário do que ocorreu na primeira fase.

3ª fase: a partir do século XV, tivemos uma ampliação no quadro dos gêneros existentes, uma vez que emergiu a cultura impressa, seguida, no século XVIII, da industrialização.

4ª fase: explosão de novos gêneros gerada pela cultura eletrônica e suas invenções, como o rádio, a televisão, o telefone e, entre outros, o computador.

Vê-se, então, o caráter maleável e dinâmico dos gêneros, fenômenos históricos e totalmente vinculados à vida cultural e social. Os gêneros discursivos, como temos em Bakhtin (2003), são elos transmissores que condicionam a história da linguagem à história da sociedade.

Há que se esclarecer, entretanto, que os *novos* gêneros não são inovações absolutas: possuem velhas bases e são assimilações de um gênero por outro, uma vez que a tecnologia não favorece o surgimento de formas novas, e sim inovadoras. Uma *transmutação* de gêneros, como temos em Bakhtin. É o que observamos com o telefonema, que apresenta semelhança com a conversação já existente antes dele, e o *e-mail*, cujos antecessores são as cartas e o bilhete.

Também é importante frisar que as tecnologias em si apenas *abrigam* os gêneros e favorecem o surgimento de inovações dentro deles, mas não os *criam*. Eles surgem, na verdade, a partir do uso que se faz delas e do papel que elas desempenham nas atividades diárias de comunicação.

Bakhtin: gêneros primários e secundários

Para Bakhtin (2003), é de especial importância observar a diferença entre os gêneros primários e os secundários, uma vez que a diferença não é funcional.

Os gêneros discursivos primários (simples) formaram-se nas condições da comunicação discursiva imediata, como, por exemplo, o diálogo íntimo de salão, de círculo, familiar-cotidiano; gêneros breves cotidianos de saudações, despedidas, votos; o relato do dia-a-dia; telefonema; cardápio; debate, entre outros.

Já os secundários (complexos) surgiram nas condições de um convívio cultural mais elaborado, mais desenvolvido e mais organizado, predominando a escrita, tais como romances, dramas, pesquisas científicas e, entre outros, os gêneros publicitários.

Na verdade, os gêneros secundários, ao se formarem, incorporam gêneros primários, reelaborando-os. Já os primários, ao se integrarem aos complexos, assumem um novo caráter, ou seja, eles se relacionam e se completam mutuamente.

Schneuwly (2004) propõe a definição das seguintes dimensões para os gêneros primários:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
- funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. (SCHNEUWLY, 2004, p. 29)

Esta definição, no entanto, não implica dizer que, em contrapartida, os gêneros secundários são descontextualizados (já que não são controlados de forma direta pela situação), mas que não apresentam contexto imediato.

O gênero primário é autossuficiente e funciona como por automatismo, sendo, por exemplo, para a criança, o instrumento de ação para múltiplas práticas de linguagem, um ponto de partida para novas e mais complexas construções.

Retomando os gêneros secundários, vale ressaltar, com base em Dolz e Schneuwly (2004), algumas características deles. A primeira é o fato de não serem espontâneos como os primários e, ainda, o fato de se desenvolverem pelas relações formais a partir da leitura e, especialmente, da escrita.

A existência dos gêneros secundários não anula nem ignora a dos primários – tampouco os substitui. Ao contrário: os gêneros secundários relacionam-se com os primários, apoiando-se neles, reelaborando-os, transformando-os. Os primários são como instrumentos para que se criem os secundários. Assim, esses instrumentos assumem novas significações. A passagem do gênero primário para o secundário consiste numa continuidade e, ao mesmo tempo, numa ruptura, uma vez que os princípios de aprendizagem e seus objetos são outros, e ocorre uma reconstrução num nível superior.

Gêneros orais

A questão a que se quer chegar mais adiante é a necessidade de se trabalhar de um modo mais sistemático a partir dos gêneros textuais (e, mais detidamente, dos orais) na produção textual escolar do Ensino Médio, levando em consideração, principalmente, o caráter empírico dos gêneros. Sim, pois eles se realizam empiricamente, cumprindo suas funções nas diversas situações comunicativas. Segundo Marcuschi (2005), os gêneros são situados histórica e socialmente, definidos como de natureza sócio comunicativa. Na produção textual escolar, eles se mostram mais coerentes, uma vez que a orientam em condições concretas de sociointeração. Em contrapartida, as tipologias, como narração, descrição e dissertação, por exemplo, não anteveem o caráter sociointerativo da escrita. Dolz e Schneuwly (2004) observam:

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 172)

O ensino da língua oral ocupa pouco espaço nas escolas, o que é, de certa forma, contraditório, uma vez que, antes mesmo de aprendermos a ler e a escrever, já falamos.

A rigor, no ensino, o oral não é nem mesmo aceito ou compreendido como objeto de abordagem escolar. E, quando o é, costuma não passar de ponte para o aprendizado da escrita, esta muito mais respeitada que a expressão oral, por uma série de fatores, em outras palavras, mal-entendidos.

O primeiro deles é o fator já mencionado: considerar a linguagem falada pobre, popular e mal estruturada, ao passo que a escrita representa a norma, o correto, o padrão, o *aceito*.

Outro mal-entendido é o que evidencia a distância estabelecida entre o oral e a escrita, considerando o caráter mais regular da *embalagem* gráfica.

Essas colocações tentam, forçosamente, simplificar aspectos impossíveis de serem uniformizados, porque o padrão de uma língua pode, perfeitamente, manifestar-se tanto na forma oral quanto na escrita. Além disso, é fato que muitos fenômenos gramaticais compartilham os dois aspectos, oral e escrito. Só poderíamos, então, considerar estes planos como duas línguas distintas – e uma *melhor* que a outra – se, simplesmente, elegêssemos um deles mais importante, superdimensionando-o.

Vê-se, então, que a oralidade também apresenta suas exigências e níveis de formalidade, havendo, portanto, a distinção culto/não-culto e, ainda, ‘ensinável’/ ‘não-ensinável’.

O processo de comunicação oral dá-se de forma espontânea, improvisada, ou como escrita oralizada e consiste de elementos verbais e paraverbais – postura do orador, gestos, voz, entonação, imagens e notas de apoio.

A presença do oral, geralmente, quando se dá em sala de aula, ocorre atrelada à estrutura escrita da língua. Dolz e Schneuwly (2004) revelam alguns dados de uma pesquisa feita por De Pietro e Wirthner (1996), confirmando a tese de que o oral continua fora da compreensão dos professores:

- o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- os professores analisam o oral a partir da escrita;
- o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;

□ a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados). (PIETRO, WIRTHNER 1996, p. 132 *apud* DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 167)

Vemos, então, uma acentuada dependência do oral em relação à escrita – portanto, defender um oral puro e absolutamente independente de quaisquer traços da língua escrita não tem sido viável no nosso ensino, uma vez que a interação entre ambos é grande.

A partir dos anos 1980, segundo nos informa Marcuschi (2003) em “Da fala para a escrita – atividades de retextualização”, ocorreu uma mudança na forma como se tratavam as semelhanças e diferenças entre fala e escrita: hoje se tem um novo objeto de análise, a partir das práticas sociais. Assim, a fala conquistou um patamar de objeto ensinável, não mais vista como inferior à escrita:

[...] Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. (MARCUSCHI, 2003, p. 16).

Marcuschi analisa que os aspectos que devem ser priorizados são os *usos* da língua, e não as formas – estas é que se devem adaptar àqueles, e não o contrário.

O que queremos destacar aqui é a possibilidade – absolutamente real – de um letramento gerado também pela oralidade. O *status* e a eficácia da escrita como objeto de ensino já se conhecem e já estão mais do que comprovados. Mas essa supremacia da escrita é um mito que já não tem mais força. Marcuschi (2003) afirma, inclusive, que ela chegou a *simbolizar educação, desenvolvimento e poder*. A oralidade, porém, ficou relegada, em matéria de ensino, à condição de *caminho* para a escrita.

É importante colocar que a fala e a escrita são práticas igualmente eficazes como objetos de ensino, ambas permitem a construção de textos coerentes e coesos. Quanto a isto, vejamos:

[...] A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. (MARCUSCHI, 2003, p. 17)

Quando falamos em letramento, referimo-nos aos usos sociais da leitura e da escrita, e não especificamente ao que equivale à aquisição da escrita, adquirido na escola, esta, um contexto formal e, portanto, prestigiado. Marcuschi (2003) esclarece, inclusive, a diferença entre *letramento*, *alfabetização* e *escolarização*:

O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos* [...]. Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...]. A **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola [...]. (MARCUSCHI, 2003, p. 21-22)

Há pessoas profundamente letradas nas práticas da escrita, porém com um desempenho oral incipiente. Um *letrado* não é apenas aquele que tem domínio absoluto das práticas da escrita, mas aquele que tem um desempenho social razoável e suficiente, capaz de contar dinheiro, de identificar marcas, de saber que ônibus tomará, entre outras habilidades. Até um analfabeto pode participar ativamente de eventos de letramento. Portanto, letramento não envolve somente práticas escritas formais.

Assim, entendemos que o livro didático deve romper com os mitos da soberania da escrita e introduzir um trabalho sistemático de propostas para a produção de texto a partir da oralidade, paralelo ao trabalho que já se faz com a escrita, usando os gêneros orais como suporte, culminando em letramento. Evidentemente, isso não significa *eleger* a oralidade como algo superior. A ideia é, simplesmente, que oralidade e escrita convivam sem preconceito linguístico.

Quando nos preocupamos com o ensino do oral, referimo-nos ao oral formal, e não ao da vida privada cotidiana, pois este, já dominamos.

E é interessante observar que os gêneros formais públicos encerram-se em si mesmos como objeto de ensino e aprendizagem, pois não são instrumentos usados para que se chegue ao aprendizado da escrita, por exemplo. Assim, são autônomos.

O oral formal tem características nascidas dos contextos relacionados aos gêneros. Tanto se refere às formas orais que servem à realidade escolar, por exemplo, exposição,

entrevista, discussão em grupo e relatório, como também àqueles da vida pública propriamente dita, tais como negociação, debate e, entre outros, gêneros de instâncias oficiais.

Vejam os mais alguns exemplos: canto oral, conferência, homilia, debate, entrevista profissional – alguns gêneros orais realizados em público, tendo, como lugares sociais de comunicação, entre outros, rádio, televisão, igreja, administração, universidade e escola. É importante mencionar que cada lugar social de comunicação determina o grau de formalidade do gênero.

No âmbito do ensino, trabalhar com os gêneros orais é lançar mão dos instrumentos que viabilizam a ação linguística e o aprendizado – a própria ação de falar consiste em uma apropriação dos gêneros.

Tomando Ramos (2002) como referência, quando nos referimos a uma produção textual nascida de um trabalho com gêneros orais, assumimos a noção de texto como espaço de interlocução, e isto inclui, igualmente, textos escritos e falados.

Atividades que põem o aluno em contato com a modalidade oral culta e também com outras modalidades deixam-no a par da diversidade linguística da qual ele dispõe. Quanto mais consciente disto (não estando apenas voltado para o dialeto padrão), mais o aluno saberá diversificar seu uso linguístico em qualquer produção textual.

Mas como levar o estudante a vivenciar este gênero oral culto ensinável? Vejamos alguns passos – baseados em Ramos (2002) – neste sentido: levar o aluno a situações reais de uso da modalidade culta por meio, por exemplo, de jornais, noticiários de TV, etc.; selecionar uma destas situações; apresentá-la e comentá-la em sala de aula; instaurar uma interlocução em dialeto culto a partir do texto da mídia.

Os alunos submetidos a uma abordagem escolar a partir deles possuem uma referência real no caminho do aprendizado, porque os gêneros são reconhecidos empiricamente e, por este motivo, fazem sentido.

Um outro exemplo de gênero oral que pode ser tratado como objeto de ensino é a *exposição oral*, também chamada de *seminário*, uma das raras atividades orais frequentes na sala de aula.

Trata-se de uma atividade muito tradicional, porém um instrumento privilegiado de transmissão de conteúdos. Aquele que expõe oralmente é o orador, também tido como o *especialista*, por, em tese, conhecer o assunto a ser exposto mais do que seu auditório conhece:

A exposição é um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de *bipolar*, reunindo o orador ou expositor e seu auditório. [...] Mas, se esses dois atores encontram-se reunidos nessa troca comunicativa particular que é a exposição, a assimetria de seus respectivos conhecimentos sobre o tema da exposição os separa: um, por definição, representa um “especialista”; o outro é mais difícil de caracterizar, mas, pelo menos, apresenta-se como alguém disposto a aprender alguma coisa. Logo, o enunciador, por meio de seu discurso, tende a reduzir a assimetria inicial de conhecimentos. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 217)

Para ampliar, no entanto, esta questão do gênero oral ensinável, uma vez que se trata ainda de uma questão relativamente obscura, vejamos:

Os gêneros orais [...] são instrumentos – ou melhor, *megainstrumentos*, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único – que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa. Falta-nos ainda escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que podem, e talvez mesmo devam, tornar-se objeto de ensino. Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. Por um lado, [...] exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo etc [...] e, por outro lado, aqueles da vida pública no sentido *lato* do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro etc.). (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 174).

3.1. Os gêneros orais no livro didático

Conscientes da importância – e mesmo da necessidade – de os gêneros orais estarem presentes na escola como objeto de ensino (não havendo, portanto, discriminação desta prática em relação à escrita), observaremos o que o PNL D tem constatado, em suas análises de LDs de Língua Portuguesa, quanto à prática didático-pedagógica com a expressão oral.

Veremos, a seguir, uma interpretação a esse respeito, a partir de uma análise sobre as conclusões do PNL D quanto à seleção de textos de LDs recomendados:

Os textos apresentam-se também em gêneros bastante diversificados (97%), embora nem sempre as características destes gêneros sejam exploradas nas atividades de leitura ou de produção de textos. Na verdade, aqui, há diversidade de gêneros (97%), de tipos de texto (89%) e de contextos sociais de uso dos textos (esferas de circulação, 86%) [...]. Já a diversidade e as variedades lingüísticas não se encontram tão bem representadas nos textos selecionados (67%), sendo mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral (25%). Ou seja, há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita. Veremos que este dado vai ao encontro da quase ausência de preocupação

com o trabalho de produção e compreensão de textos orais (23%). (ROJO, 2003, p. 84)

Rojo (2003) ainda reitera que as atividades que os LDs apresentam para a compreensão e produção de linguagem oral estão “abaixo da crítica” do PNLD. Isto vai de encontro ao que os PCN determinam e esperam de um LD. A propósito, há que se esclarecer quais aspectos do oral os PCN apontam como aqueles que devem ser objeto de reflexão nas práticas de ensino-aprendizagem:

Segundo os PCN (1997; 1998), tanto em produção como em compreensão, são aqueles relativos: aos gêneros orais primários e secundários; à relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, seja em situações cotidianas ou públicas; à variação linguística (que tem relação com o primeiro e último aspectos); e à modalidade oral (como dicção, entonação, pronúncia, prosódia e gestualidade)”. (SILVA E MORI-DE-ANGELIS, 2003. p. 206).

Entendemos que se faz necessário esclarecer: a última citação não contradiz o que já colocamos há pouco, ou seja, que nosso alvo de discussão – como objeto de ensino – é o oral formal. O trecho citado dos PCN refere-se ao oral primário como objeto de *reflexão* nas práticas de ensino-aprendizagem, e não propriamente como objeto de *ensino*.

Apenas 11% das coleções avaliadas pelo PNLD em questão reconhece os gêneros orais (formais e públicos) como objeto de ensino, e 14% exploram paralelos entre o oral e o escrito, despertando para as formas orais do discurso.

Por fim, não é de se desprezar o baixo índice de coleções que propõem alguma diversidade de gêneros orais a serem produzidos em sala de aula (38% apenas), o que novamente reflete a falta de sensibilidade da produção didática para os usos da oralidade. (ROJO, 2003, p. 93)

Um trabalho assim, que, em geral, ignora os gêneros orais como objeto de ensino, está terminantemente à margem do que os PCN consideram minimamente *recomendável*:

[...] para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. [...]. A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as

características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...]. (PCN, 2000. p. 31-2).

Livrar-se de alguns mitos, porém, não é o suficiente. Há que se iniciar um trabalho concreto no sentido de ampliar as possibilidades de um aprendizado baseado na valorização do oral – e no *uso* do oral como objeto de ensino. Não adianta que o LD até o insira em atividades se o objetivo final for sempre o texto escrito. Não adianta se até há uma consciência da importância e da coerência de um trabalho com o oral se, efetivamente, há o preconceito com esta prática. Seria eficaz um trabalho que considerasse o oral como o outro objeto de ensino, paralelo à escrita, tão importante quanto, sem comparações preconceituosas, reforçando o *continuum* entre oralidade e escrita.

Quando nos referimos a um oral ‘ensinável’, pensamos num ensino que o considere tão passível de reflexão, de discussão, de problematização – e até de avaliação – quanto a escrita.

Por exemplo, na dinâmica da sala de aula, o aluno, basicamente, só é avaliado pelo que escreve. As avaliações, geralmente, são escritas, e muito raramente uma apresentação oral existe paralelamente a um trabalho escrito, ou mesmo só existe em função de um resultado por escrito. Neste caso, entretanto, há que se observar que pesa muito a concepção de avaliação do professor em si, e não apenas do livro.

Ainda está muito enraizado no julgamento de quem faz a escola que o aluno deve aperfeiçoar ao máximo sua habilidade em relação à escrita. O que esperamos, no entanto, e baseados em todas as fontes aqui registradas, é que o aluno aperfeiçoe, sim, sua habilidade sociolinguística de fazer usos de várias linguagens, numa flexibilidade tal, condizente com sua interação social. Saber adequar o registro às diferentes situações de comunicação é o diferencial num uso sociointeracionista da língua.

Outra questão, porém, queremos discutir: há quem possa questionar essa defesa por um ensino da língua falada, uma vez que um aluno termina o Ensino Médio, preparado para um concurso vestibular que o avaliará pelo “bom uso” que ele faça da norma da língua – norma *escrita*.

Esperamos, então, esclarecer que tomar o oral como objeto de ensino em sala de aula, sob hipótese alguma, diminuiria ou comprometeria de alguma outra forma o desempenho de um vestibulando nos exames. Ao contrário: fazendo uso da norma da língua, o aluno só estaria pondo em prática *uma* das habilidades linguísticas que desenvolveu e aperfeiçoou. Ou

seja, como já mencionamos, ele estaria tão-somente adequando um dos usos da língua de acordo com o contexto comunicativo em que se encontra.

A discussão em torno do que seja um oral ensinável ou não-ensinável levou-nos à tentativa de discernir esta questão de forma mais sistemática, baseados nas leituras realizadas. Vejamos o quadro² a seguir:

Gêneros orais não-ensináveis (espontâneos, cotidianos)	Gêneros orais ensináveis (comunicação pública formal)
Diálogo íntimo de salão	Seminários
Diálogo íntimo de círculo	Debates
Diálogo familiar-cotidiano	Entrevistas jornalística e profissional
Gêneros breves cotidianos de saudação	Discursos
Despedidas	Aulas
Votos	Comunicação pública formal
Relatos cotidianos	Relatório de experiência
Telefonemas	Testemunho em instância formal
Piadas	Conto oral
Avisos	Pregação
Programa de rádio (a depender do estilo)	Conferência

Podemos, assim, observar que ensinável é o oral mais elaborado, para o qual, conscientemente, articula-se a linguagem condizente com as particularidades de cada gênero e com seus respectivos lugares sociais – é o que torna o falante um poliglota no âmbito da própria língua.

É claro que o mesmo poliglotismo ocorre quando da realização dos gêneros orais não-ensináveis, porém estes dispensam qualquer sistematização, qualquer abordagem didática: são absolutamente espontâneos, inerentes à sociabilização de qualquer falante que deles faça uso.

Não há um **ensino** da oralidade. No máximo, ocorrem algumas atividades de caráter oral, no entanto, com o objetivo de haver uma transposição para a escrita – o aspecto priorizado pela proposta dos LDs. A possibilidade da leitura em voz alta, ou seja, da ‘escrita oralizada’ constitui, basicamente, quase toda a abordagem deste aspecto.

Assim, temos a linguagem oral nas seções sobre níveis de linguagem, por exemplo, existindo sempre uma comparação entre o oral e a escrita, estando aquele sempre relacionado a esta. Não parece haver, portanto, a possibilidade de o aluno apresentar, ao final

² Fonte: a autora.

do Ensino Médio, se considerarmos os materiais didáticos utilizados, uma verdadeira *proficiência* no aspecto do oral formal ensinável.

Quando os gêneros textuais orais estão em questão, ainda há, no que se refere ao que é ensinável ou não, algumas lacunas. Podemos dizer, até mesmo, que o que se conhece e/ou o que se analisou, até agora, no âmbito da oralidade ainda é, de certa forma, limitado, talvez repetitivo. Pensamos que a própria prática de tudo o que se tem de conhecimento acerca do oral ensinável poderia dar-lhe novos caminhos e proporcionar-lhe mais descobertas e discussões.

E o Ensino Médio, além do que já se mencionou aqui acerca de um oral preterido, vive uma realidade que acirra mais ainda a exigência cristalizadora a uma escrita padrão: o vestibular. Sim, pois, mesmo que houvesse toda uma preocupação em sistematizar um trabalho de abordagem didática dos gêneros orais, tratando-os como objeto de ensino na escola mediante o Livro Didático, haveria uma ruptura desse processo no momento do vestibular, uma vez que é clara a exigência da norma culta como pré-requisito para uma redação considerada minimamente aceitável, neste tipo de concurso.

Esta realidade só nos deixa mais conscientes do quão incipiente – ou mesmo quase inexistente – é o trabalho com a oralidade ensinável. O conhecimento do próprio conceito – ensinável/não-enšinável – ainda gera, de certa forma, algumas dúvidas e questionamentos. Além disso, mesmo quando existe o saber quanto ao oral em questão, falta uma aplicabilidade eficaz na sala de aula. E ainda: mesmo que haja tal aplicabilidade, por mais eficaz que seja, vai-se esbarrar na realidade social que insiste em ignorar toda uma gama de questões relacionadas aos gêneros orais: as variantes linguísticas, a sociointeração, a versatilidade de um falante ‘poliglota’ no contexto da própria língua.

Considerações finais

Os gêneros orais ensináveis, aqueles que extrapolam a simples existência da oralidade no cotidiano de qualquer falante, ou seja, os que figuram como formais, ainda não são amplamente reconhecidos como ensináveis, figurando timidamente na escola, mediante o Livro Didático. Quando dizemos que figuram timidamente, referimo-nos ao fato de que esta abordagem tem acontecido sempre quanto a alguns gêneros específicos, limitados, como escrita oralizada (ou seja, leitura de texto escrito), debate e seminário, por exemplo, não indo a abordagem, portanto, muito além disto.

No Ensino Médio, a mentalidade de que a escrita representa o *status* linguístico aceitável e correto permanece e – por que não dizer? – cristaliza-se. E vale ressaltar que, após o Ensino Médio, o aluno, a rigor, submete-se a um Concurso Vestibular, e este também cristaliza o caráter correto e socialmente aceito da escrita, exigindo dos candidatos às vagas de todos os cursos oferecidos o domínio da norma culta da língua.

Assim, a oralidade figura como inferior e incorreta, não participando, portanto, da realidade escolar nos mesmos moldes dedicados à escrita. Não ignoramos, entretanto, que há, sim, nos Livros Didáticos, hoje em dia, a presença de algumas seções voltadas para a oralidade. No entanto, o objetivo costuma ser o texto escrito, ou mesmo um caminho para a consciência de um domínio do padrão da língua em comparação aos outros ‘usos’, não havendo, assim, um trabalho voltado para o oral em toda a sua plenitude.

Há, por outro lado, uma tendência, por parte dos LDs, de acompanhar o que os PCN analisam e sugerem – por exemplo, quanto a gêneros diversificados na produção de texto. Porém, a oralidade em si não é tratada como objeto de ensino e alvo de avaliação. Isto fica evidente, por exemplo, em atividades como a carta pessoal, na qual até se aborda a questão da variação linguística, mas não se levando em consideração a possibilidade de ocorrência de traços da oralidade na linguagem da carta.

É frequente a discrepância entre *propostas* de se acompanharem os PCN e *prática* de fato, no que se refere à presença da oralidade em atividades de produção de texto. Fica evidente que o Livro Didático tenta acompanhar os direcionamentos dos PCN e do PNLD, quando insere a questão dos gêneros orais, mas não apresenta um trabalho sistemático voltado para a oralidade, e isto significa dizer, neste contexto, que o texto escrito continua sendo o objetivo dessas abordagens direcionadas para a oralidade, e não apenas isto: a linguagem-alvo continua sendo a linguagem-padrão, mesmo em gêneros que comportam tão naturalmente o oral, como o *e-mail*, e mesmo em gêneros como o seminário, que, neste LD, foi abordado, explicado, mas, no momento de se produzir, foi o texto escrito o alvo da atividade proposta.

Esta resistência ao uso da oralidade, cristalizando a mentalidade da importância e superioridade da escrita, permeia a produção textual no Ensino Médio, numa insistência para se ignorar a existência do oral, condenando-o ao erro. Assim, inserir gêneros orais nos LDs de Produção Textual parece-nos incoerente, quando é o texto escrito (em linguagem padrão) o único objetivo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A propósito do conceito de discurso oral culto: definição e imagens. In: PRETI, Dino. **O Discurso Oral Culto**. 3 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. Gêneros: artimanhas do texto e do discurso. In: _____. **Linguagens e Códigos**. São Paulo: Escolas Associadas, 2004.

BRAIT, Beth. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita – perspectivas para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA; Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Oralidade e Letramento. In: _____. **Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____ (Org.). **O Discurso Oral Culto**. 3 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula:diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da.; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.