

O PAPEL DA ORALIDADE NA ESCOLA

Heitor Luique Ferreira de Oliveira
heitorluique.fo@gmail.com

Nilton Duarte Melo
niltonduartemelo@gmail.com

Paula Mauad Kaheler Sá
paulakaheler@yahoo.com.br

Graduandos do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: O ensino da oralidade nas escolas do Brasil tem recebido um papel de subdisciplina. A falta de atividades nas aulas de Língua Portuguesa que ensinem aos alunos sobre o uso variado da fala nas diversas situações, tem dificultado, também, o papel de formadora de cidadãos que a escola recebe. Este artigo foi produzido com base nesse tema, a partir da observação realizada dentro do âmbito escolar, em anos diferentes e escolas diferentes. Nosso estudo vem acompanhado de breve revisão da produção teórica existente em torno da oralidade no Brasil. Pudemos notar que, apesar da importância da oralidade ser sabida entre os docentes, uma formação para os professores de Língua Portuguesa que sistematize as formas de abordar o oral nas salas de aula se faz muito necessária.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Inserido na área de conhecimento de ensino da Língua Portuguesa, o tema abordado neste artigo será a oralidade. De acordo com Rangel (2010), cabe à escola proporcionar uma formação básica que promova inclusão social e cidadania. Desse modo, o domínio da proficiência oral é fundamental para "[...] atuar em situações sociais próprias da esfera pública, como a entrevista para emprego, os intercâmbios orais próprios do mundo do trabalho [...]" (RANGEL, 2010, p.185), entre outros.

O objetivo do artigo é relatar as observações realizadas na disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa com Prática Escolar, do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), durante os meses de abril, maio e junho de 2015, em três escolas, localizadas em Juiz de Fora, Minas Gerais. A segunda é privada e as demais são escolas públicas.

Durante a prática foram escolhidos para o trabalho nas turmas o quinto, o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu mediante notas de campo e filmagem de algumas atividades orais.

A exploração do tema neste artigo ocorrerá, respectivamente, por meio da descrição das escolas, da explicação de pressupostos teóricos, do relato das experiências, da análise de dados e da explanação das considerações finais.

Apresentação das escolas

As observações foram realizadas nas escolas A (9º ano), B (5º ano) e C (6º e 9º anos), localizadas em diferentes bairros de Juiz de Fora.

Na A, a estrutura física é precária, havendo janelas quebradas, portas sem tranca e outras deficiências. A professora D. mostrou-se solícita e, apesar de manter certa distância dos alunos, possui uma relação amigável com a turma. Os alunos, em geral, são tranquilos e conversam apenas quando a professora se ausenta da sala. Em uma sala de, aproximadamente, 30 alunos, grande parte demonstrou deficiência em leitura e interpretação de texto, apesar de assimilarem de forma eficaz o conteúdo transmitido de uma maneira geral. A relação professora-alunos é de muito respeito; não há sobreposição de turnos, uma vez que os alunos se manifestam apenas quando solicitados.

A escola C nos surpreendeu ao apresentar uma estrutura física em bom estado, visto que é pública. Composta por dois prédios de três e dois andares, a escola oferece um ambiente vasto e bem conservado, com salas limpas e arejadas. Nas turmas de sexto ano, a professora D. ministra de forma exemplar o conteúdo pretendido e controla bem a turma, de modo que um tom de voz mais firme redireciona a atenção dos alunos quando dispersos. Os alunos são tranquilos, não conversam muito e respeitam a professora. Nessa turma, de aproximadamente 25 alunos, constrói-se uma relação recíproca de carinho, entretanto, não há um conhecimento aprofundado da docente sobre os mesmos. Nas turmas de nono ano, a professora S. é mais próxima dos alunos, assumindo um papel de companheira. A sala abrange cerca de 20 alunos, os quais são muito agitados, apesar do aparente amadurecimento. E, embora também ocorra uma relação de respeito entre professora e alunos, a docente precisa se impor de modo mais rígido para controlar a turma.

A escola B dispõe de excelente infraestrutura; a escola é limpa, organizada e equipada com instalações específicas para os mais diversos tipos de atividades. A professora M. é extremamente dedicada e, com muita serenidade, sabe controlar a turma de modo que todos prestem atenção nas aulas. Os alunos são muito

entusiasmados e, apesar de conversarem bastante entre si, participam de forma admirável nas aulas. Em uma sala constituída por 23 alunos, a relação professora-alunos é amistosa, em função da professora alternar momentos informais e de transmissão de conteúdo.

Fundamentação teórica

De acordo com Rangel (2010), uma das principais funções da escola é formar o futuro cidadão, regido pelo exercício dos direitos e deveres do indivíduo. Tal fato somente é possível, entretanto, se dois eixos centrais, ratificados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), forem abordados como objetivos para o ensino da Língua Portuguesa: o uso e a reflexão. Por "uso" entende-se a prática de escuta, de leitura de textos, e de produção de textos orais e escritos. E por "reflexão" a prática de análise linguística.

Irândé Antunes vai ao encontro de Rangel e das propostas do PCN ao defender uma concepção de linguagem pautada na interação, uma vez que "toda língua é uma entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada" (ANTUNES, 2014, p.24).

Segundo Antunes (2014),

O trabalho pedagógico com a linguagem, portanto, não pode [...] concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividade que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica, não tenham em vista um determinado interlocutor, inserido em certo contexto e, que por isso mesmo, não se conformem a nenhum gênero, oral ou escrito, ou a nenhum suporte.

Diante desse panorama, pode-se constatar o desenvolvimento da proficiência oral como aspecto fundamental para a formação cidadã, uma vez que a incorporação de diferentes produções do discurso permite que o indivíduo seja capaz de "responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos" (MEC, 1998, p.32).

Segundo Del-Gaudio e Barroso (2010), o fato de a fala anteceder a escrita na história da humanidade acarretou crenças infundadas de uma oralidade aprendida de forma espontânea, que dispensa uma sistematização do ensino do oral, uma vez que os alunos já chegam à escola "sabendo falar". Por conseguinte, "a escola tem deixado de reconhecer como sendo uma de suas funções o

desenvolvimento da competência para o uso da língua oral” (DEL-GAUDIO & BARROSO, 2010, p.11).

Ademais, o mito da superioridade da escrita também contribui para que a oralidade ocupe um papel secundário no ensino da Língua Portuguesa. Del-Gaudio e Barroso abordam a dependência dos registros escritos para a organização de nossas Instituições, como fato desencadeador de perspectivas em que a escrita é condição para que um país seja classificado como desenvolvido. Diante de tal cenário, há uma emergência de “[...] posturas discriminatórias e arrogantes com povos de cultura ágrafa e o preconceito com relação ao indivíduo com baixo grau de letramento ou analfabeto, taxado, na maioria das vezes, como incompetente” (DEL-GUADIO & BARROSO, 2010,p.10).

Pode-se destacar ainda a “ausência de uma didática e de uma metodologia do oral” (DEL-GUADIO & BARROSO,2010, p.11), nos cursos de formação inicial e continuada de professores, como outro fator que coloca a oralidade em uma posição secundária.

As autoras salientam ainda a abordagem dicotômica no tratamento da oralidade e da escrita nas escolas, em que a escrita assume uma posição prioritária, dado que somos “habitantes do mundo no papel”. Por consequência, defendem a necessidade de “[...] uma mudança de postura, quanto à forma de conceber essas duas modalidades” (DEL-GUADIO & BARROSO,2010, p.10).

De acordo com as autoras,

Essa postura crítica reconhece a importância dessas duas formas de realização do discurso nas diferentes situações comunicativas e as coloca como objeto de ensino de igual relevância no contexto escolar, como forma de acesso ao letramento. [...] As duas modalidades, escrita e oral, são realizações situadas de uma mesma língua, que se adequam a situação de produção e a interesses comunicativos, numa relação de *continuum*, e não de dicotomia (DEL-GUADIO & BARROSO, 2010).

Leal, Brandão e Lima (2012) evidenciam quatro dimensões necessárias para a valorização e desenvolvimento da linguagem oral, dentre elas: valorização de textos de tradição oral, oralização do texto escrito, variação linguística e relações entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais.

A valorização de textos de tradição oral, segundo tais autores, consiste em trabalhar com os alunos a “[...] a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura

do país e da sua própria comunidade” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p.16). Dessa forma, adquire-se um conhecimento sobre as inúmeras manifestações culturais e o modo como a oralidade é específica em cada uma delas. Na oralização do texto escrito, deve haver uma inserção entre o eixo da oralidade e o da leitura, já que “[...] envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p.17). Nesse caso, ressalta-se, portanto, o treinamento da altura da voz, a velocidade, as pausas, as atitudes corporais, entre outros aspectos.

A variação linguística deve ser abordada com os alunos através da reflexão sobre a multivariada da expressão oral e o fenômeno do preconceito linguístico. Diante disso, deve-se contemplar “descrições das diferentes formas dialetais e reflexões dos fatores que provocam as diferenças nesses modelos de falar” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p.18). Com isso, cabe ao aluno entender que não há uma forma correta de uso da língua, mas variações na fala e contextos de uso da língua.

Na produção e compreensão de gêneros orais, ressalta-se “um trabalho mais sistemático de reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento do discurso oral e avaliação de textos orais” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p.20), isto é, uma abordagem dos gêneros secundários orais, como seminários e debates regrados, a fim de que os alunos dominem o discurso oral também em situações de usos formais e públicos da língua, e não apenas a comunicação verbal mais livre.

Diante de tal conjuntura, faz-se necessário que a modalidade oral receba notoriedade não apenas por parte da diretriz que emana dos documentos oficiais, ao abordar “[...] a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente.” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p.13), mas na concretude do cotidiano do cidadão.

Mesmo que recentemente a oralidade esteja sendo abordada nas escolas, a maioria delas não sabe como direcionar esse trabalho.

A prática escolar

A realidade observada nas escolas reafirma a teoria estudada na medida em que confere à oralidade um papel secundário no ensino da Língua Portuguesa.

Na C, foram observadas aulas de Produção Literária e de Geografia. A intenção era acompanhar aulas de Português, entretanto, a professora aderiu a greve das escolas municipais de Juiz de Fora.

Nas aulas de Geografia, do 9º ano, a participação dos alunos nas aulas ocorria de forma confusa e desordenada, desrespeitando trocas de turno na fala. Em uma sala agitada, “conversas paralelas” eram recorrentes.

Em dado momento, propôs-se o desenvolvimento de um Jornal Falado. A professora de Geografia propôs esse exercício com foco no período histórico da Urbanização Europeia. Não houve por parte da professora uma sistematização do gênero jornalístico, os alunos foram filmados comentando trechos do assunto, a fim de que a assimilação do conteúdo ocorresse de maneira lúdica e houvesse maior integração entre eles.

Nas aulas de Produção Literária, no estudo sobre gêneros textuais, a professora ensinou a diferença entre prosa e poesia, explicou sobre o gênero diário e solicitou que realizassem uma produção textual desse gênero. Durante as aulas, abordou-se também a questão da análise dos constituintes de um texto. Nesse caso, os alunos leram um texto de Monteiro Lobato e identificaram elementos como substantivos, adjetivos e narrador do texto. Em outra ocasião, aprenderam também sobre o uso de sinônimos e antônimos.

Dentre as práticas orais observadas nas aulas de Produção Literária, foi possível identificar: leitura de tarefas realizadas em casa; exemplos dados em sala, voluntariamente, sobre sinônimos; leitura dos textos produzidos (do gênero diário); leitura de uma lista de sinônimos e antônimos produzida em casa, e atribuição de características a determinado objeto (álcool em gel) sem que houvesse repetição de atributos pelos colegas.

Na escola B, a observação contemplou aulas de Português do 5º ano. A professora M. também abordou a questão dos gêneros textuais com os alunos. Os gêneros poesia, crônica e notícia foram trabalhados da seguinte forma: conceituação e apresentação das características, leitura de um exemplo do gênero estudado no livro didático e produção textual dos alunos. Quanto às questões gramaticais, a docente abordou conteúdos de comparativo e superlativo, sinônimos e antônimos, adjetivos/locuções adjetivas e concordância nominal: gênero e número.

Durante o período de observação, foram acompanhados ensaios teatrais. Com os temas “Ditadura Militar” e “Alice no País das Maravilhas”, as turmas de

quarto e quinto anos, respectivamente, apresentaram suas peças no último dia da “Semana Literária” – semana em que a Literatura é papel central em toda a escola.

De uma forma geral, as práticas orais foram de leitura de texto em sala de aula, representação teatral, respostas às perguntas da professora e leitura de trechos do livro “Por Trás das Portas”, de Fanny Abramovich, também em sala.

Na escola A, a professora D. também trabalhou com gêneros textuais. Ressaltando o gênero Conto, a docente abordou três contos de Machado de Assis: A Cartomante, Um Apólogo e Conto de Escola. Posteriormente, os alunos empenharam-se em desenvolver uma análise dos contos através da identificação de narrador, personagens, cenário, tempo e enredo. Houve ainda produção de minicontos escritos pelos alunos.

Dentro da Gramática Tradicional, a professora ministrou conteúdos de orações subordinadas substantivas: subjetiva, apositiva, completiva nominal, objetiva direta/indireta e predicativa. Todas exemplificadas com frases soltas e sem relação com os textos estudados pelos alunos.

A prática oral dentro de sala de aula foi extremamente precária, visto que se restringiu à leitura de suas próprias produções e dos contos de Machado de Assis. Ademais, apenas nos contos de Machado de Assis todos os alunos se voluntariaram a ler; muitos se recusaram a ler suas próprias produções por se sentirem envergonhados.

Através da descrição das práticas nas escolas, foi possível perceber que as professoras não promovem a sistematização das práticas orais. Não se apresenta um plano de aulas para cuidar exclusivamente das falas e de seus contextos com os alunos. Nota-se que elas têm certa consciência da importância da oralidade, porém não a tomam como eixo central ou equivalente à escrita e outros conteúdos estanques. A boa dicção, a postura, o tom de voz, a variação linguística e o uso do conjunto lexical adequado a depender do contexto social ficam à margem, ou quase inexistem. Ademais, não estimulam os alunos na oralização, à medida que deixam como “opcional” a leitura dos textos.

Dentre as quatro dimensões propostas por Leal, Brandão e Lima (2012) para desenvolvimento e valorização do oral no ensino da Língua Portuguesa, verificou-se apenas a oralização do texto escrito, o que indica a uma certa precariedade desse ensino. As atividades orais na escola ficam restritas à leitura de textos em voz alta e, ainda assim, há uma defasagem, já que essa oralização não envolve “[...]a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal

em função de um determinado gênero (exposição, debate) ou de um evento comunicativo.” (DOLZ & SCHNEUWLY *apud* LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2004). Com isso, a defasagem se instaura pela ausência das outras dimensões, já que o trabalho da oralidade deve abranger as quatro para uma sistematização efetiva do ensino da oralidade.

É válido ressaltar, ainda, a ênfase dada por todas as professoras, em séries distintas, ao trabalho com os gêneros escritos. Tal abordagem reafirma a equivocada “superioridade” da escrita em razão da fala, impedindo uma ampliação dos conhecimentos da linguagem oral, dado que oralidade é sequer explorada em sala de aula.

Com isso, conclui-se que é de responsabilidade do professor um trabalho concreto da oralidade para com os alunos. Contudo, para que isso seja possível faz-se necessário inserir uma metodologia de ensino do oral nos cursos para os docentes para que os professores “[...] saibam exatamente como proceder em sala de aula, quando se trata de cuidar do desenvolvimento da língua oral de seus alunos” (DEL-GUADIO & BARROSO, 2010, p.13).

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos analisar o trabalho com a oralidade realizado em três escolas.

Como descrito anteriormente, o fenômeno foi homogêneo nas três realidades e está convergente às teorias de Del-Gaudio & Barroso e Leal, Brandão & Gois (2012), posto que exemplificam o papel secundário da oralidade no eixo de ensino da Língua Portuguesa. O foco na abordagem da oralidade unicamente por meio da oralização do texto escrito dificulta que o aluno seja capaz de desenvolver um melhor papel na construção da cidadania.

Na Sessão Reflexiva realizada na disciplina de Saberes Escolares, os alunos compartilharam um sentimento de frustração perante tal defasagem no ensino da oralidade. Além disso, reiteraram concepções de que o desenvolvimento da proficiência oral na infância seria de enorme contribuição para a vida adulta, já que que haveria maior domínio da palavra pública. E ressaltaram, ainda, que a atual falta de preparo para falar em público é fruto de um déficit na base.

Os discentes manifestaram indignação, após a reflexão, sobre o fato de não haver no curso de Letras da UFJF uma disciplina focada no desempenho do oral.

Comentaram, ainda, o desejo em participar de aulas que ensinem estratégias para conduzir atividades discursivas de gêneros orais secundários. Basta, então, que a formação inicial de professores cumpra seu papel de forma eficiente.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o "pó das ideias simples". 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DEL-GAUDIO, S.M., BARROSO, T. **Práticas de oralidade na Escola**. In: MICARELLO, H.(org.). Formação em rede. Juiz de Fora: Editora FEME, 2010.

LEAL, T.F., BRANDÃO, A.C.P., LIMA, J.D.M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na Escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RANGEL, E.D.O. Educação para o convívio republicano: o ensino da Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? **Explorando o ensino**: Língua Portuguesa. Brasília, 2010.