



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Belintane, Claudemir

Linguagem oral na escola em tempo de redes

Educação e Pesquisa, vol. 26, núm. 1, junio, 2000, pp. 53-65

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826104>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Linguagem oral na escola em tempo de redes**

Claudemir Belintane  
*Universidade de São Paulo*

### **Resumo**

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

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

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

### **Palavras-chave**

Oralidade – Gêneros – Cultura popular – Currículo.

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

## ***Oral language at school in an age of networks***

Claudemir Belintane  
Universidade de São Paulo

### ***Abstract***

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

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

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

### ***Keywords***

*Orality – Genres – Popular culture – Curriculum.*

*Correspondence:*  
**Claudemir Belintane**  
**Rua Jaguáré, 218**  
**05344-030 São Paulo – SP**  
**e-mail: bntane@usp.br**

Diante do discurso das novas tecnologias, que se sempre usa na escrita, e da tão apreçoada supremacia da escrita, cabe indagar se o ensino da língua oral teria alguma importância na educação contemporânea. E se tem, conviria questionar sobre as possibilidades de planejá-lo, de tornar esse interesse favelado no em um promotor objetivo de ensino. Mesmo diante das respostas positivas, poderia mosar ainda nos desparar com argumento do tipo: então por que durante toda a tradição escolar ocidental, o ensino do oral ocupou um lugar tão acanhado nos currículos em geral? O presente artigo pretende, a partir de nossas pesquisas teóricas, de nossos cursos e incursões na escola pública, não apenas refletir sobre essas questões, como também propor um eixo de abordagem da língua oral e fornecer algumas referências para elaborações curriculares.

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

Não pretendemos aprofundar aqui a discussão sobre a importância que o estudo da linguagem oral adquiriu em diversos campos de pesquisa – para se ter uma ideia de sua transdisciplinaridade, ressaltamos apenas que, no mundo moderno e contemporâneo, o tema atravesa as fronteiras de questões das ciências sociais, desde as correntes da Filosofia da Linguagem e da Lingüística pós-estruturalista (Pragmática, Análise do Discurso, Psicolinguística, Sociolinguística etc.) até outras ciências

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

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

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

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

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

esses dois caminhos de uma forma nämlich tal que o tratamento da língua geral e da escrita não figure tão distante da profunda imprecação mútua que as práticas cotidianas de linguagem requerem de qualquer cidadão – falar, escutar, escrever, nas práticas sociais contemporâneas, são atividades profundamente complementares e imbricadas.

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

Mais pena se afigura-se, no entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações em práticas. Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monocultural levanta a postular um dialetismo da língua levando a posicionar um dialeto de fala padrão cultural na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. (1977, p.41)

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

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

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

### **Autorias, acervos, temporalidade e suportes dinâmicos**

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

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

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

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

#### **Eixo da oralidade artística e literária e lúdica**

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

ra oral popular (contos folclóricos, contos acumulativos, causos, desafios etc.), os ludismos orais, as brincadeiras, nonsenses, linguagens criptológicas, fórmulas de escolha etc. que são objetos de coletâneas, já registradas por pesquisadores. E de um outro lado, nesse mesmo eixo, podem ser elencadas possibilidades de produção oral mais horizontais, mais sincrônica, em uso na sociedade, esse uso coetâneo à ação pedagógica: a oralidade artística nas mídias (a poesia popular em ação; a contação de histórias na televisão, no rádio; as adaptações e recriações do folclore, da poesia popular nas mídias e nos suportes multimídia) – para que se entenda a que obras e ações estamos nos referindo, citemos alguns exemplos: em CDs (Antônio Nóbrega: Brincadeiras de Roda, Estórias e canções de ninhar. Selo Eldorado; Francisco Marques, *Histórias guardórias de gururrúnfórias, de maracuntórias e xiringabutórias*, selo Palavra Cantada; Sandra Peres e Paulo Tatit, *Canigas de roda: canções folclóricas do Brasil*, Selo Palavra Cantada etc.); na Internet (saítes<sup>1</sup> como o [www.jangadabrasil.com.br](http://www.jangadabrasil.com.br); [www.mundocaipira.com.br](http://www.mundocaipira.com.br); [www.serel.com.br](http://www.serel.com.br), com seu, jornal de poesia com amplo registro de poesia popular etc); na televisão (programa Casatele Rá-tim-bum da TV Cultura e outros); e ainda as atuações de artistas contemporâneos que fazem literatura performática nas escolas, neste a troso e outros espaços culturais.

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

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

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

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

1. Há três possibilidades de assumir essa palavra na língua portuguesa do Brasil: site, mantendo o itálico; sítio, aportuguesando o gosto Português ou, ainda, saíte, usan do uma grafia, a exemplo de Milor Ferreira das em sua coluna e em seu site, mais próximo da pronúncia já consagrada pelo uso.

Alcântara Machado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Jorge de Lima, Raul Boppe e outros mais com tempo râneos, tais como João Cabral de Mello Neto, Ariano Suassuna, Rubem Fonseca, Dalton Trevisan, João Antônio, Ma no el de Barros e muitos outros. Nos sa improvisada lista serve apenas para dizer que não faltam exemplos de obras para que tradição do oral e tradição escrita possam constituir um campo privilegiado de reflexão e de inspiração para currículos com mais propensão ao cultivo das possibilidades de imprecação mútua na abordagem da língua e da literatura.

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

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

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

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

Trabalhar com esses agrupamentos de gêneros orais contemporâneos, nem sempre com suas formas bem definidas, mais próximos dos chamados gêneros primários (Bakthin, 1992), exige atenção de pesquisa, escrita refinada, além de habilidades de comparação, de busca de modos, de técnicas de registro. Nesse sentido, esse "faça-você-mesmo", sobre tudo, agora, em tempos de rede, deve levar a escola a constituir acervos, coleções organizadas, repertórios etc., já que, pedagogicamente, não é recomendável iniciar trabalhos sem termos materiais suficientes para sustentar continuidades, sem que o professor tenha volume

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

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

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

Nesse sentido, esse campo do oral artístico-literário pode e deve ser considerado completamente co-extensivo ao da literatura escrita. Se o engajamento, os momentos iniciados em movimento do sujeito com o universo artístico-literário, passa por uma certa ativação de processos de identificação de/entre linguagens que acionam o desejo, que descarryam o próprio mundo dos trilhos da representação e da inércia, então, é mais do que necessário preservar e cultuar no ensino uma certa busca da função estética da oraldade, da literatura tradicional, para que os alunos, sobre tudo aqueles esmagadores maioria de brasileiros que teve pouco contato com o universo da literatura escrita, possam encontrar um lastro cognitivo-desejante para ancorar, comparar, assimilar também o literário escrito e consagrado em seus campos discursivos. Assim, correções semelhantes podem ser pensadas para a literatura acadêmica:

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

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

Veja mos a mesma forma de correlação no segundo eixo:

#### **Oralidade pragmática**

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

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

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

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

farrapos no quadro negro, nas respostas às questões avaliativas e nos trabalhinhos, quase sempre copiados de enunciados de enunciados pépidas. Enfim, conteúdos atrofiados porque muito distante da funcionalidade e organização dos gêneros que sustentam o campo discursivo dessas ciências, dessas disciplinas, ainda que pensemos apenas em textos e veículos de divulgação científica.

### **Oral, variações regionais e escrita**

Uma abordagem complexa dos gêneros orais pode ajudar a dimensionar discursos que o ensino elitis ta impõe entre a vida social e a produção escolar porque também pode fornecer bons modelos para que sejam trabalhadas as variações, conceitos de desvios e de erros e, ao mesmo tempo, valorizar e pôr em circulação uma produção textual que permita um largo espectro identificatório, a partir do qual o sujeito possa assumir, sem sentimento de inferioridade, que suas performances orais e escritas sempre sofreão variações. Nesse sentido, não cabe falar em bivalentalismo, uma vez que não propomos polarizações como paradigma de análise, mas sim uma ambigüidade de linguagem que cultue uma diversidade sistêmica, complexa, que não justifica suas insinuações por meio do velho truque do “respeito à cultura do aluno” ou coisa que o valha, mas, ao contrário, que tenha predisposição a uma escuta autêntica que reconheça o valor da cultura do outro. Valoramos e valorizamos não aquilo que o mundo acadêmico dicta, entre popular e erudito, entre oral e escrito, mas sim produções que permitem evidenciar mais possibilidades de interação e confrontos no interior de nossas matrizes psíquicas e ideológicas, onde se digladiam desejos, interesses e estilos – lembrando, inclusive, o conceito de signo ou a “comunicação de se mídia” como arenas na luta das classes de Bakhtin:

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo menos quando entendemos a

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

Nosso modelo, ainda que precário, quer apenassinalizar para a complexidade da língua oral em sua dimensão de uso, em seu entendimento com a escrita tanto no tempo como no espaço. Assim, queremos rejeitar qualquer modelo polarizante: de um lado uma norma culta, de outra uma popular; de um lado uma literatura oral, de outro uma erudita. Se pensarmos num modelo mais complexo de interação entre diversidades lingüísticas e literárias, um modelo mais para a metáfora da rede do que para a configuração polar, podemos sustentar que os sujeitos integrarem não apenas dicotomizandopalavras e expressões de forma a cotejá-las com uma norma elitzante, mas sim pugnando e repugnando<sup>2</sup> a partir de um contínuo jogo de se jantear e transformar (autonomizar-se) envolvidos por uma ambigüidade estrutural e estruturante de/por uma profusão de gêneros e textos. Qualquer falante sabe intuitivamente que há uma diversidade de “modos de falar e de escrever”, de gêneros, de tipos textuais, de

**2** Preservar-se aqui toda a polissemia possível do verbo repugnar (pugnar, repelir, sentir aversão, rejeitar etc.)

formatações discursivas que coíbe, interpõe restrições a seu potencial de fala. Vejamos como um Patativa do Assaré (saite: Secrel. Com. Br/Jornal de Poesia) sabe que deve cada verso espacar à revelia do “poeta de cada dia”:

(...).

Poetaniversitario,  
Poeta de cada dia,  
De ricos vocabulário  
Cheio de mitologia,  
Tá vez este meu liríchno  
Não vá receber bêcarinho,  
Nem lúgio e nem istima,  
Mas garranço séfie  
E não é truínho papé  
Com poesia sem rima.  
Cheio de rima e sintonia  
Que é o crevê meu volume,  
Pra não ficá parado  
Com a fulô sem perfume;  
A poesia sem rima,  
Bastante me disa nima  
E alegría não me dá;  
Não tem sabô a leitura,  
Parece uma noite escura  
Sem istreia e sem luá.  
(...)

Do mesmo modo, na pragmática da fala, há usuários da língua que ouvem experimentar determinados gêneros “perigosos”, por exemplo, o discursopolítico num contexto de confronto político quando, por exemplo, um “Sem-terra” assume o pôlo discursivo à revelia do normativismo sustentado por aqueles que defendem, com seus discursos, a lei que protege o absurdo contemporâneo do grande latifúndio.

Esses “passos de coragem”, essas ações políticas, que fazem um falante assumir um novo ato ação discursiva em sua vida ou mesmo sustentar um confronto no interior da línguagem, colorem nossa pesquisa, nosso saber

pedagógico, diante das fronteiras móveis e esmaecidas dos discursos e dos gêneros, diante dos mecanismos dialógicos de interdições e de autorizações, enfim, diante de temas que nos levam a pensar de uma forma mais concreta no par autonomia-heteronomia, já não mais como uma estrutura polar, mas como um mecanismo complexo que passa por esses momentos de linguagens e de cenários sociais por cujos meandros os sujeitos se deslocam, a duras penas, se constituem. Ser autônomo pressupõe, no mínimo, esses momentos de negociação dialética entre auto e heterónomia, esse contato com estruturas formais de linguagem e de performances, e, ao mesmo tempo, de inserções de novos sujeitos em novas ações sociais. Nessas céluas de luta, as linguagens se mesclam, os gêneros amalgamam-se formando assim pregações da fala na escrita e vice-versa marcam os avanços e recuos dos sujeitos e intelectores em jogo. As normatizações assumidas são resultantes das reconfigurações políticas e sociais e representam nada mais do que estruturas de demarcação da ação política e cultural no vivo jogo das alteridades e dos conflitos de classe.

Nesse sentido, é preciso levá-lo em conta que, em determinadas arenas, as formas lingüísticas da escrita também podem ficar submetidas às exigências do gênero. Na textualização escrita, por exemplo, em alguns gêneros literários elaborados para voz alta, para a declamação (poesia popular, desafios) a própria forma da escrita e da sintaxe (a ortografia, a concordância, as flexões) fica a serviço de uma entonação regional – enfim, esse campo da poesia oral pugna no campo da escrita para registrar sua melopéia regional. Vejamos mais um exemplo, este excerto de poesia popular cômica, feita especialmente para ser declamada em festas, feiras, enfim conscientemente elaborada para os torneios floreios orais, aliás, como era a poesia nos seus primórdios:

BIBIA DE JOÃO BRAZ  
(...).

Eu an dan do um cer to dia  
Pras ban da de Assa ré  
Che guei em casa de pé  
Ca cei num achei Bi bia  
Pre gun tei a mi nha tia  
Cadê a mi nha cri o la ?  
A véia ma tu ta e tôla  
Me dixe es co ran do a fon te  
Bibia fu giu an ton te  
Cum “seu”Raimundo Carrôla  
Eu dixe será possive  
Bi bia fez deu boi?  
A véia dixe, mais foi  
Fez um papé mu i to hor rive  
Só do des gos to que tive  
O mun do fi cou azu  
O nor te pas sou pro su  
Sen ti uma co i sa cho ca  
Que me deu uma frivoca  
Do gogó pro mu cum bú<sup>3</sup>  
(...)

Para muitos puristas, aceitar esse texto seria abuso, acinte e, certamente, nessa sua forma, seria interditado na pauta dos planejamentos escolares, na melhor das hipóteses, se quando assumido, ficaria sob recomendações, censuras, higienizações ou ainda sob o signo da deficiência estilística expressa quase sempre pelo capciosíssimo verbo “respeitar”: “respeitar a fala do pobre”, “respeitar o negro”, “respeitar o deficiente”, “respeitar a cultura popular”. Sabemos da constatação “café-com-leite” presente na seção das questões respeitar, não?!

No entanto, em nossa visão, a expressão escrita luta para manter sua entonação, seu ritmo, sua melopéia e assim, assegura seu valor discursivo, lingüístico e literário. Complementando o raciocínio, essa diversidade de gêneros de origem oral coloca-nos confrontados para aplicarmos o conceito de diversidade também no campo do registro linguístico – em fim, mesmo do ponto de vista normativo, é preciso levar

em consideração que a escrita, sobretudo no campo literário, não pode ser vista como homogênea e sempre sujeita a higienizações.

Não há dúvida de que, na literatura e na escrita de textos como esses apresentados, as chances de emergência de referenciais de identificação são bem maiores e, com elas, como já dissemos, a ampliação do desejode brincar, jogar, escutar e produzir com palavras se torna mais efetiva.

Para encerrar, insistimos que esse noster tempo de redes e de novos para digmas em todos os campos da pesquisa e da educação exige de nós, pesquisadores e educadores, uma visão e uma escrita mais generosas, mais sensíveis às diferenças. É preciso lembrar que o paradigma das dicotomias redutoras vem desabando em todos os campos do conhecimento. O início pode ser situado lá nos primórdios da Psicanálise, quando Freud questionava a evidência segregada rasque estruturavam os conceitos e as subjetividades: normalidade *versus* anormalidade, heterossexualismo *versus* homossexualismo, infância *versus* maturidade etc. Na lingüística, o parlíngua e fala, norma culta e norma popular, escrita e oralidade, formal e informal etc. não se dicotomizam mais nos moldes da lógica cartesianiana; o que se têm são espécies complexos, em que cada elemento suporta conceituções paradoxais (como na Física: a luz pode ser onda ou pode ser partícula de acordo com a necessidade do ponto de vista). Neste tempo propõe sempre desafios dialéticos, rupturas com a razão de certas visões teóricas. Em educação, o movimento deve vir sempre no sentido de buscar a inclusão polemizante, trazendo o sujeito, sua linguagem, sua cultura e voz para fazer do sistema uma ambiente aberto às contradições necessárias e às mudanças.

3. Autoria desconhecida.

## **Referências bibliográficas**

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

*Recebido em 02.10.00  
Aprovado em 15.03.01*

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