



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Mury Bergmann, Leila

A voz dos alunos na sala de aula: a prática da oratória

Educação Unisinos, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 76-83

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644448008>

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



A voz dos alunos na sala de aula: a prática da oratória

The voice of students in the classroom:
The practice of orality

Leila Mury Bergmann
lmuryb@terra.com.br

Resumo: Este trabalho é uma síntese de Dissertação de Mestrado e está relacionado a uma proposta para se trabalhar com a oralidade formal em sala de aula. Tal proposta, denominada "aula de Oratória", envolve a oportunização de um espaço nas aulas de Português onde os alunos apresentam, uma vez por semana, diante da turma, um tema (livre). A partir da minha experiência profissional durante anos desenvolvendo essas aulas com alunos do Ensino Fundamental, no decorrer do Mestrado, investiguei alunos de 5^a série, que realizaram "aulas de Oratória". As "aulas" foram analisadas a partir da Análise da Conversação (Marcuschi, 1991). Constatou-se um desenvolvimento crescente, pois a cada exposição os alunos apresentavam maior desenvoltura e um cuidado maior com o seu discurso oral. Percebeu-se ainda que a escola utiliza e cobra dos estudantes a variante-padrão (lingüística) socialmente prestigiada, embora não crie condições para que eles vivenciem a própria formalização da linguagem oral. O ato de discursar/falar em público para outros se constitui num desafio que poderá ser vencido se houver condições de possibilidade para que se operacionalize esta prática, porquanto raras são as situações reais de uso da linguagem oral formal por parte dos alunos fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem, oralidade, Língua Portuguesa.

Abstract: This paper is a summary of a Master's dissertation and is related to a proposal of working with formal orality in the classroom. This proposal, called "Orality class", involves a space in the Portuguese classes where students present, once a week, a theme (any one) in front of the class. Through my professional experience developing for years these classes with elementary school students during the Master's degree, I investigated 5th grade students who participated in "orality classes". The "classes" were analyzed through the "conversation analysis" (Marcuschi, 1991). A growing development was found, because with every presentation the students showed more ease and took better care of their oral speech. It was also perceived that the school uses and demands from students the standard (linguistic) variant that is socially sanctioned, although it doesn't create conditions for them to experience the formalization of oral language itself. The act talking in public is a challenge that can only be overcome if there are possibilities to render this practice operational, because real situations involving the use of formal oral language by students outside of the school environment are rare.

Key words: teaching and learning, orality, Portuguese language.

Introdução

O objetivo maior deste texto é o de apresentar e discutir alguns aspectos de uma prática pedagógica específica, assim como suas conexões com a questão da *identidade* – um dos temas preferenciais dos Estudos Culturais em Educação, aqui entendida como múltipla e relacionada aos diversos ambientes e práticas dos sujeitos. Tal prática pedagógica, que denomino de “aulas de Oratória”, envolve a oportunização de um espaço nas aulas de Português para cada aluno individualmente apresentar, de forma oral, regularmente (uma vez por semana, por exemplo), frente a seus colegas, um tema livre. Nesse sentido, trarei exemplos das análises de uma pesquisa¹ (a partir das transcrições de trechos de algumas “aulas” dos alunos com os quais trabalhei), análises essas fundamentadas à luz de especialistas na área da linguagem e de reflexões sobre as dimensões culturais nelas envolvidas. Embora as visões teóricas que busquei não venham, todas, de um mesmo campo de estudo da área da linguagem, acredito que elas sejam complementares e harmônicas, na medida em que enfatizam dimensões diversas relacionadas à oralidade. Assim é que aparecerão, nas páginas seguintes, subsídios sobre linguagem oral e escrita, sobre variedade linguística, sobre discurso pedagógico, dando-se maior ênfase aos estudos atuais relacionados às questões de representação e de *identidade*. Quanto a essa última, relaciono-a à visão de Larrosa, que assim a define:

Quem sou não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descobrir melhor, e sim algo que fabrico, que invento e que construo no interior dos recursos semióticos que disponho, do dicionário e das formas de composição que obtenho das histórias que ouço e que leio, da gramática; em suma, que aprendo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida Larrosa (1996, p. 477, tradução minha).

Em função da organização interna do texto, as seções seguintes focalizarão separadamente temáticas que estão interligadas (tais como *fala formal/informal, discurso oral e escrito, marcas do discurso pedagógico*, etc.). A apresentação diferenciada das temáticas visa apenas à facilitação de redação e leitura do texto.

A oralidade na escola

A necessidade da *fala*² no cotidiano de homens e mulheres é a constatação do óbvio: ela é um instrumento essencial no processo interacional humano. O que talvez não esteja tão evidente, tão claro para a grande maioria dos professores de Português e professores dos anos iniciais, é o fato de que, atualmente, o ensino de língua materna na escola (tanto pública como particular), de modo geral, não vem criando condições para que os alunos *vivenciem* (a maioria deles apenas *reconhece*) a própria formalização da linguagem oral. Nesse sentido, a prática pedagógica acima referida pode ser oferecida como opção didática que facilite o desenvolvimento da oralidade, em sua dimensão formal. Na investigação

que aqui vou discutir, as chamadas “aulas de Oratória” foram analisadas a partir de uma preocupação maior sobre *o que* os alunos falaram, *por quê*, e de *que lugar*³ falaram (e não somente *como* falaram).

O ato de falar para outros em público adquiriu, em diversas culturas e épocas, traços e características peculiares. Em nossa cultura, falar em público constitui-se num *desafio*, por destacar o indivíduo do grupo. E essa distinção ocorre quando a pessoa apresenta habilidade para tal – por tê-la desenvolvido. Necessário, assim, para que isso ocorra, refletir a respeito de como *operacionalizar* tal *desafio*, o qual, parece-me, deveria ser trabalhado na escola, porquanto raras são as situações verdadeiramente autênticas de fala com maior *formalidade* das quais os alunos têm oportunidade de participar fora do ambiente escolar. Refletindo sobre isso, e assumindo a hipótese de que os meus alunos muito provavelmente viessem a ser solicitados a falar em público, foi que introduzi, no meu cotidiano pedagógico, como professora de Português, as “aulas de Oratória”.

“Aulas de Oratória”: uma experiência pedagógica

Na proposta que eu habitualmente desenvolvia, em meu trabalho docente, os alunos preparavam exposições orais sobre temas livres e dispunham, cada um, de cerca de dois a cinco minutos para apresentar, diante da turma, o assunto escolhido. Eu assumia o lugar físico do aluno que iria expor sua “aula” e, dessa maneira, ocorria uma modificação

¹ Trata-se de pesquisa realizada para a dissertação de mestrado *A prática de oratória: uma investigação do tratamento da oralidade no ensino de língua materna* (Bergmann, 1998), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela Profª. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira.

² Importante destacar que, conforme Travaglia (1996), para alguns estudiosos, a expressão “língua oral” pode referir-se mais especificamente ao meio sonoro de produção da sequência linguística como, por exemplo, a leitura em voz alta de textos escritos. Entretanto, no presente artigo, serão desconhecidas tais distinções e aparecerão, como sinônimos, os termos “língua oral”, “língua falada”, “oralidade”, “fala” e “discurso oral”.

³ Sabe-se que, em determinados lugares, quando certas pessoas falam, são respeitadas, acreditadas, porque sua linguagem é autorizada. Assim, a posição, o lugar que o falante ocupa constitui um dos fatores que irá (ou não) lhe conferir autoridade ou poder.

em termos de organização no espaço físico da sala de aula. Cerca de seis alunos apresentavam-se uma vez por semana, durante todo o ano, em cada turma. Ficava a critério de cada um trazer ou não qualquer material para enriquecer sua apresentação (cartazes, revistas, mapas, jornais, etc.). As exposições orais *não podiam ser lidas* diante da turma, ainda que alguns alunos trouxessem uma espécie de roteiro, esquema, com os tópicos sobre o que iriam falar/contar para os colegas; porém, importa salientar que *não era entregue nenhum material escrito ao professor*. Efetivamente, a ênfase de atividade era o desempenho na comunicação oral.

Depois que cada aluno terminasse sua exposição (muitos eram aplaudidos), havia um tempo para que os ouvintes (se quisessem) levantassem o braço, pedindo a palavra ao orador para então fazer perguntas ou comentários. Não havia rigor com relação ao tempo de discussão por parte dos alunos quando se tratasse de um tema que provocasse uma motivação geral na turma. Assim, mesmo se estivesse programada a exposição oral de seis alunos, por exemplo, se alguma das primeiras apresentações desencadeasse grande participação do grupo, poderia ocorrer que os últimos se apresentassem nas aulas seguintes, dentro do tão preconizado espírito de flexibilidade e atendimento aos interesses discentes.

Foi a partir de minha experiência com tais aulas que planejei e levei a cabo uma proposta específica nela inspirada, que possibilitasse uma reflexão e uma análise mais

detida sobre suas peculiaridades. Assim, na próxima seção, abordarei as questões relacionadas à operacionalização da minha pesquisa, envolvendo a coleta de dados e observações realizadas durante o trabalho de campo.

A experiência singular: o contexto

Procurando confrontar minha trajetória docente como professora de escolas da rede particular de ensino, escolhi uma escola pública para a realização da minha pesquisa. A escola em que a realizei situa-se na área urbana de Porto Alegre, num bairro de classe média, recebendo também alunos oriundos de uma vila próxima. A professora de Português da turma escolhida, uma 5^a série, bem como a diretora e a supervisora foram receptivas frente à explanação do meu trabalho, concordando com a importância de se criar um espaço – durante as aulas – para que os alunos pudessem expressar-se de uma maneira formal, de tal forma que pude efetivar a proposta em 23 períodos de aula, totalizando 11 encontros, divididos de uma a três vezes por semana. A turma 52, escolhida, era composta de 27 alunos e era vista como “uma turma difícil” de muitos “alunos repetentes”, com idades entre 11 e 16 anos. As aulas dos alunos foram gravadas, fotografadas e filmadas em fitas de vídeo, o que me possibilitou, além da vivência da própria experiência, uma análise mais aprofundada, da qual apresentarei alguns tópicos.

Algumas considerações a respeito do discurso oral e escrito

Esclareço que o discurso oral formal está sendo visto aqui como mais próximo da chamada *língua culta padrão* e, ao referir-me ao discurso oral informal, estarei tratando de uma linguagem mais próxima da coloquial. Torna-se difícil, no presente trabalho, transcrever as falas dos alunos, sem lembrar aqui algumas diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Uma delas seria o fato de que a contextualização da fala implica alguns aspectos ausentes na escrita, tais como a mímica, a gestualidade e o uso de dêiticos, entendidos como as palavras e expressões que fazem referência direta ao tempo e lugar em que ocorre o ato de fala (*agora, aqui, tu...*). É evidente que há um contexto⁴ físico, imediato, que a escrita não reproduz. Ocorre que, na escrita, estes aspectos são, em geral, supridos metalingüisticamente com expressões que verbalizam o que estaria ocorrendo no contexto. Num texto *escrito*, aparecem expressões que possuem a função de descrever ou indicar posições das pessoas, do corpo, dos objetos, movimentos e muitos outros detalhes que na *fala* já vão sendo percebidos “naturalmente” pelos ouvintes. Enfim, enquanto esses fenômenos são, na escrita, algo *adicional*, na *fala* eles são *parte integrante* da própria produção.

Refletindo sobre as questões apontadas acima, tentei transcrever as “falas” dos alunos utilizando uma “convenção de transcrição” mais

⁴ Na visão de Marcuschi (1995) contexto é visto como um processo, compreendendo, além do contexto físico de produção, também os contextos cognitivos de produção e interpretação da fala. Para uma noção de contexto menos intuitiva e mais explicativa, é possível identificar, conforme Marcuschi, entre os fatores que têm relevância máxima, pelo menos os seguintes:

- (a) participantes (sobretudo a relação entre eles);
- (b) objetivos (os propósitos da comunicação);
- (c) tema (a matéria tratada e suas condições prévias);
- (d) conhecimento (sejam eles saberes linguísticos cotidianos ou encyclopédicos);
- (e) estilo (formal ou informal);
- (f) situação comunicativa (envolvendo as condições em que se dá a produção textual);
- (g) gênero de texto.

usual, de senso comum, que se aproximasse (ao menos um pouco) da oralidade. Ciente dos deslizes que, certamente, ocorrem na tentativa de reproduzir, na *escrita*, uma série de propriedades da *fala* contidas, sobretudo na prosódia, tais como o tom de voz, a entonação, a velocidade, as pausas, etc., procurei suprir parcialmente essas diferenças entre fala/escrita através de um sistema simplificado de pontuação⁵.

Importa esclarecer que, durante as “Aulas de Oratória” dos alunos, fui observando uma mescla da linguagem formal e informal e, mesmo quando o tema era inspirado em coisas do cotidiano, percebia-se que, gradativamente, ia havendo um cuidado maior com a linguagem durante as apresentações.

No sentido de propiciar não apenas a produção, mas também a reflexão dos alunos sobre suas falas durante as exposições, propus uma atividade com perguntas, que resultou em interessantes opiniões e observações dos alunos a respeito da *representação sobre fala formal*. Colocadas algumas questões, antes que os alunos as respondessem por escrito, nós conversávamos a respeito. A seguir, partilho as questões colocadas por mim (em itálico e sublinhado) e algumas respostas exemplificativas.

Ao perguntar “*O que é, na sua opinião, falar bem?*”, os alunos responderam: “Não ter erro na hora de falar”; “não falar palavrões”; “falar sem gritar”; “é ter um palavreado maravilhoso e também ter uma boa educação”; “não falar besteira”; “é falar com respeito”; “é falar

coisas boas da sua vida” ; “é falar pensando.”

E, ao questioná-los acerca de “*exemplo(s) de pessoa(s) que fale(m) bem*”, obtive as seguintes respostas: “narradores de futebol”; “juízes, advogados, jornalistas, presidentes, médicos”; “minha mãe”; “médicos, professores de Português, diretoras”; “promotor, juiz de Direito”; “ministros, deputados, presidente, senador, advogado”; “artista de televisão”; “nossas mães e a nossa consciência.”

A respeito dessas opiniões dos alunos, já em uma primeira leitura aparecem algumas dimensões oriundas de suas experiências culturais, tais como uma representação fortemente marcada pela dicotomia certo/errado, provavelmente por influência da escola, bem como uma representação marcada por dimensões de polidez (não dizer palavrões, falar sem gritar, ter uma boa educação...). É possível observar ainda que essas representações são construídas não somente na escola, como também na família, comunidade, etc.

Na esteira dessas constatações, pedi aos alunos que procurassem explicar o que entendiam por “*fala formal*” e “*fala informal*”. Na sequência, as respostas:

Fala formal: “não há tantos erros nem gírias”; “fala correta; falar claro, sem nenhum erro”; “falar muito”; “é o mesmo que falar bem”; “não falar com vergonha”. Já a respeito da *fala informal*, os estudantes disseram: “falar mal”; “Português das ruas”; “falar com gírias”; “falar incorretamente”; “falar normalmente”; “falar de qualquer

jeito”; “falar gaguejando”; “engolir as letras”; “falar rápido”; “falar com os amigos.”

Por último, lancei a seguinte pergunta aos alunos: “*Quais os programas de TV em que você identifica esses diferentes tipos de fala?*” As respostas a cerca dos programas de TV nos quais os estudantes observavam a *fala formal*, foram: “Jornal Nacional”; “Globo Repórter”; “Fantástico”; “TJ Brasil”; “Novelas”; “Jornais”; “Jornal do Almoço”; “Jornal da Band”; “Programa Eleitoral”; “Jô Soares 11h30min”; “Malhação.” Os programas de TV nos quais os alunos identificaram a *fala informal*, foram: “Chaves”; “Xuxa”; “Angélica”; “Faustão”; “Novelas”; “Ratinho Livre”; “Sai de Baixo”; “A Praça É Nossa”; “Jô Soares 11h30min”; “Chapolin”; “Novelas”; “Brasil Legal.”

Vários comentários podem ser feitos a partir desses dados. Em primeiro lugar, nota-se uma identificação bastante grande da linguagem dos telejornais como fala formal; efetivamente, trata-se de uma linguagem escrita oralizada e não – digamos – de uma genuína “fala”. Já nos programas humorísticos, nos programas de auditório e nos programas infantis, identifica-se a maior informalidade, o que – enfim – estaria em função do próprio endereçamento e dos objetivos de tais programas: descontração, interação imediata, compreensão sem maiores exigências, etc.

Mas algumas respostas me surpreenderam. Assim, ao receber as folhas com as respostas dos alunos, vi que alguns haviam utilizado o mesmo Programa de TV como exemplo de fala formal e informal

⁵ ? - interrogação direta

! - entonação exclamativa

... - pausa

[] - falas superpostas, pessoas falando ao mesmo tempo

(...) - suspensão momentânea de enunciação

{ } - observações relevantes para a transcrição

sí-la-ba - palavras pronunciadas silabadamente

em negrito - ênfase na pronúncia, com aumento do tom de voz

(as “novelas” e o “Jô Soares onze e meia”). Perguntei a eles se sabiam justificar por que alguns colegas haviam feito isso. Um aluno disse: “É que às vezes, nas novelas, aparece um médico falando, ou um juiz e dai eles falam diferente!” Uma menina pediu a palavra: “No Jô também, sora, tem vezes que ele fala com pessoas que falam diferente”. Então eu quis saber: - Diferente como? Todos queriam responder, falavam ao mesmo tempo para mim e entre as respostas se ouvia: “Sem gíria”, “sem palavrão”, “falam difícil”... Enfim, as definições já por eles aqui citadas. Houve um aluno que fez a seguinte observação: “Sora, na NET também a fala é formal, né?”⁶ Perguntei quem tinha NET na aula e apenas um aluno respondeu que sim. Passei, então, a pergunta para ele, que disse: “Depende do que a gente está assistindo, tem vez que é só palavrão...” A turma riu bastante.

Enfim, acredo que foi possível perceber (através dos exemplos citados pelos alunos) que as palavras são, como afirma Hall (1998) “multimoduladas”. Para o autor, “existe uma analogia entre língua e identidade” (Hall, 1998, p. 40) e falar uma linguagem (formal ou informal) significa ainda ativar os vários significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

A seguir, o próximo item irá tratar de alguns tópicos sobre as imitações construídas pelos alunos através das suas falas e atitudes “professorais”.

Marcas do discurso pedagógico: identidades professorais?

Alguns estudos sobre aquisição da linguagem fazem referência ao

“baby talk”, que seria a fala “infantilizada” que adultos que cuidam de crianças, frequentemente mães, utilizam para se dirigir aos bebês. Cazden (1991) registra tal uso em alguns professores de educação infantil, ao se dirigirem a seus pequenos alunos.

Explicarei, logo a seguir, o porquê de estar tratando deste assunto, visto que os meus alunos eram bem maiores do que os de educação infantil. A transcrição abaixo é um trecho da fala de uma menina que deu uma “aula de Oratória” sobre “Alimentação”. Era a primeira vez que ela se apresentava e, inclusive, ela preparara um bolo, o qual foi distribuído no final da aula para toda a turma.

“- Como nosso assunto era a-limen-ta-ção, então a gente preparou, né? A gente fez esse bolinho {e mostra o bolo para a turma} pra’ mostrar para vocês como a alimentação é importante! A gente fez um bolo bem sau-dádável, sem naaaaada de cho-co-la-te”.

A maneira como a aluna se apresentou, eu não havia presenciado, até então, nos anos de prática com esse tipo de trabalho com meus antigos alunos. Está claro que as expressões usadas no diminutivo (“o bolinho”), a silabação, o prolongamento das vogais tônicas procuravam comunicar com mais clareza e ênfase (numa espécie de “baby-talk”), e demonstrar carinho, além de, conforme Cazden (1991), funcionar como expressão de afeto e intimidade na relação falante-ouvinte. Observe-se que, através de um uso específico de linguagem, a menina assume uma identidade “maternal”, que constitui justamente uma das facetas mais evidentes da identidade de professora.

Outra marca registrada do discurso pedagógico a ser comentada refere-se à própria *representação* que os alunos evidenciavam acerca do caráter formal de uma *aula*. Só a título de exemplificação, lembro que era curioso observar como os alunos que iriam se apresentar procuravam cuidar da sua aparência visual: eles apareciam, no dia das suas “aulas de Oratória”, com os cabelos penteados, o uniforme passado, etc., procurando assumir várias marcas, inclusive as corporais, de uma dada identidade.

Houve uma outra “aula” em que uma aluna resolveu ditar uma receita e *todos* os alunos, interessadíssimos, copiaram-na. Durante o ditado, ela repetia várias vezes as mesmas palavras e trechos, por causa dos “atrasadinhos”, como ela mesma os chamava. Ao ditar, a aluna “assumia” a fala professoral (ou melhor, a fala que ela entendia ser própria daquela *identidade*), procurando agir da mesma forma como a “profe de Português fazia”, conforme o relato da aluna ao final da sua apresentação. Quanto a esse recurso – o ditado – por ela utilizado, eu já o havia presenciado em outras “Oratórias” e é a concretização de uma das mais tradicionais e seculares marcas da atividade docente na escola ocidental.

Também é interessante relatar como, respeitando a formalidade da situação, muitos alunos iniciavam sua fala dizendo para os seus colegas os seus próprios nomes, como se fosse a primeira vez que conversassem com eles! Efetivamente, era, sim, uma primeira vez que iriam dirigir-se à turma, de uma maneira mais formal. Daí a razão de “apresentarem-se”, no início das

⁶ Poderia ser feita uma análise interessante da fala desse menino através da teoria de Bourdieu (1987) sobre os bens simbólicos e bens materiais, pois, aqui, um bem material (ter acesso doméstico à rede NET, no caso) estaria sendo relacionado a um bem simbólico, que seria o uso da “linguagem culta”, a fala formal.

“aulas de Oratória”, dizendo seus nomes e até em que série estavam, como se estivessem assumindo uma nova identidade:

“- *Meu nome é Rodrigo, estou na 5^a série, e hoje vou falar sobre voleibol*”.

“- *Gente, eu sou o Marcelo e esse aqui {apontou o colega da dupla} é o Rafael*”.

Efetivamente, acontecia – nesses casos – uma espécie de encenação em que novas identidades eram trazidas ao “palco da sala de aula”.

Controle e exclusão no discurso oral formal

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (Foucault, 1996, p. 9).

Pode-se dizer que a afirmação acima, de certa forma, diz respeito à grande parte do trabalho com as “aulas de Oratória”, pois desde o momento em que o aluno opta pelo assunto de que vai falar, até a própria maneira de “conduzir” seu discurso, operam *procedimentos de exclusão*. O fato de se abrir um espaço em sala de aula para que os alunos possam falar e, ao final, debater sobre *qualquer assunto* (em tese), não deixa de ser uma tarefa que, a princípio, intimida a maioria dos professores, em função, justamente das interdições coladas tradicionalmente aos ambientes públicos e, em especial, aos ambientes

escolares. Por diversas vezes eu me senti assim, principalmente por desconhecer o tema e a maneira como os alunos iriam apresentá-lo. Por outro lado, é certo que, conforme afirma Foucault (1996), “as interdições não cessam de se modificar”. Quando comecei a oportunizar as “Oratórias” aos meus antigos alunos, vários anos atrás, jamais imaginaria que um menino de 5^a série pudesse trazer para a sala de aula (sua *plateia*) uma caminhinha ou uma seringa... (mesmo que fosse para exemplificar os “cuidados com a AIDS”, como vários alunos apresentaram). Assim, vemos como a questão do “tabu do objeto”, citada por Foucault, sofre modificações.

Assim, durante as exposições dessas aulas, houve momentos de *controle da fala* por parte tanto dos “oradores”, como dos colegas. Por exemplo, na aula sobre “Coelhos”, do aluno Aírton, no final da sua apresentação, ele questionou:

“- *Alguém tem alguma pergunta pra fazer?*”

“- *Sim! {diz um colega} Como é que a gente sabe que é um coelho ou uma coelha?*”

Nesse momento, começou um pouco de tumulto na aula, e o Aírton olhou para mim, não sabendo como responder. Eu disse a ele: “- Conte do seu jeito”.

“- *Não diz palavrão!!!*” {gritou alguém do fundo da sala} Então, titubeando, Aírton respondeu:

“- *É que o coelho tem.. tem.. Ah, não vou falar aqui, sora...*”

“- *Pênis!*” {Disse uma menina.}

“- *É, é isso mesmo. E a coelha não tem... E a fêmea não tem! Acabou a aula.*”

Durante as falas dos alunos, percebia-se que, mesmo quando havia

momentos de descontração, ou quando eles faziam uso de uma linguagem mais coloquial, bem menos formal, evitavam dizer palavras relacionadas a aspectos sexuais, além de muitas gírias ou palavrões (tão comuns na fala entre eles). Efetivamente, é preciso lembrar, com Hall (1998, p. 40), que as palavras sempre

carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo o que **dizemos** (grifo meu) tem um “antes” e um “depois” – uma “margem” na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inherentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós.

Plateia e identidade

O termo *plateia*, para Goffman⁷ (1998), é facilmente ampliado para se referir àqueles que escutam a fala do rádio ou assistem à TV, mas estes ouvintes e telespectadores, é claro, são diferentes dos que constituem testemunhas ao vivo da fala. Conforme o autor (Goffman, 1998, p. 82), o papel de uma *plateia* é “o de apreciar as observações feitas e não o de responder de forma direta. Seus membros devem imaginar qual poderia ser a resposta, mas sem dizer-la, exceto durante o espaço destinado às perguntas”. Naturalmente, antes de se pensar em definir o próprio termo *plateia*, é necessário contextualizar e caracterizar a *plateia* à qual estamos

⁷ O livro de Goffman (1998) *A representação do eu na vida cotidiana* é um estudo sobre o conhecimento de si mesmo pelo homem, tratando do comportamento humano em sua situação social e do modo como aparecemos aos outros. O autor utiliza a metáfora da ação teatral como estrutura de sua exposição: toda pessoa, em qualquer situação social, ao apresentar-se diante de seus semelhantes, tenta agir e dominar as impressões que possam ter dele, empregando certas técnicas para a sustentação de seu desempenho, como um ator que representa um personagem diante do público.

nos referindo. Nas “aulas de Oratória”, apesar do caráter formal que elas suscitavam (conforme já foi exposto aqui), havia sim, ações/interrupções durante a fala dos oradores.

Assim, se pensarmos em turnos⁸ como ações, por exemplo, a risada de um ou mais ouvintes de uma plateia pode fazer com que se mude, na mesma hora, o discurso do orador. Ou, pelo menos, que o falante *aumente*, em seu discurso, explicações ou desculpas, tais como: “já estou terminando”, “só para concluir”, etc. Goffman (1998) ressalta então que, no gerenciamento da tomada de turno, na linguística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na mostra das evidências de atenção e absorção de envolvimentos colaterais e expressões faciais, em todas estas instâncias, é evidente que a *visão* é fundamental tanto para o falante quanto para o ouvinte. Ainda segundo o autor: “Para uma eficaz condução da conversa, é melhor que o falante e ouvinte estejam em posição tal que possam se observar mutuamente” (Goffman, 1998, p. 76). Importa, enfim, ressaltar a importância do *outro* (dos sujeitos da plateia, no caso), no sentido da imagem que o próprio falante quer que seu interlocutor construa de sua própria identidade. Assim, atividades pedagógicas de cunho decididamente interacional como a que estou discutindo se relacionam diretamente com a questão da identidade. Nesse sentido, devemos lembrar que

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (Hall, 1998, p. 39, grifos do autor).

Considerações finais

Acredito ser possível concluir que, de maneira geral, a estratégia pedagógica discutida poderia ser incluída no repertório das atividades pertinentes ao ambiente educativo, na medida em que ela propicia aos estudantes o desenvolvimento da observação crítica sobre como/quando a expressão oral se modifica e, além disso, cria espaços regulares para o exercício dessa adaptação da maneira de falar a cada situação. Assim, o possível domínio e desembaraço em uma variedade linguística formal oral, como variedade prestigiada em algumas situações de interlocução, pode representar um importante ganho para os alunos, também se se considera que tais situações não são corriqueiras no dia-a-dia de crianças e adolescentes da contemporaneidade (mas poderão ocorrer em sua vida adulta!).

Além disso, em termos estritamente pedagógicos, possibilita-se a participação de professores de outras disciplinas que terminam envolvendo-se neste trabalho, pois, muitas vezes, são solicitados (pelos próprios alunos) para auxiliá-los nas pesquisas sobre as futuras “aulas de Oratória”. De certa forma, ocorre um processo de aprendizagem através do qual determinados conceitos são compreendidos pelos olhares das diferentes áreas de conhecimento. É possível ainda destacar o desenvolvimento da capacidade de selecionar e sintetizar assuntos (no momento em que o aluno escolhe sobre o que falar e por quanto tempo irá falar), de socializar ideias com desenvoltura e a oportunidade da obtenção de um saber múltiplo, a partir do aprendizado de ouvir o outro.

Admitindo-se que a escola (Geraldi, 1996), de uma forma ou de outra, tem possibilitado a seus alunos interlocuções nesta instância pública de uso da linguagem, exigindo tais interlocuções, em princípio, o domínio do chamado “discurso formal” como se explica o fato que, depois de anos de escolarização, falantes de variedades linguísticas não prestigiadas socialmente permaneçam falando apenas a variedade de origem? Por que, então, não fomentar nos alunos um interesse pelo aprimoramento de suas habilidades comunicativas em diferentes situações? Talvez a resposta esteja no início da seguinte afirmação:

Quando a criança entra na escola é dona de uma fala, e a própria escola, à medida que lhe ensinou uma escrita, silenciou-lhe a fala... a linguagem verbal representa o mundo do aluno, que conta a sua história. Enquanto ele fizer isso, é possível abrir espaço para uma escola mais democrática, onde essa criança possa falar (Geraldi, 1989, p. 189).

Refletindo sobre o que foi exposto até então, diversas perguntas poderiam ser apontadas para se pensar em um trabalho futuro, como as que dizem respeito à “localização curricular” de tal estratégia pedagógica. As “Oratórias” deveriam ser realizadas somente nas aulas de Português? Os alunos, por acaso, não falam nas outras disciplinas? E não precisarão, em sua vida, expor temáticas que demandem vocabulários mais específicos?

Já o exercício da linguagem oral formal dentro da sala de aula pode ser relacionado, como expusemos, com dimensões identitárias. Nesse sentido, mais uma vez é possível relembrar a observação de Hall (1998, p. 13):

⁸ Segundo Marcuschi (1991, p. 8), “turno pode ser aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio”.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Efetivamente, é inegável a relevância da linguagem – das variedades de linguagem que os sujeitos usam – na constituição/expressão de suas identidades. Esta, sem dúvida, é uma vertente que poderíamos abordar e discutir, mas o espaço do texto nos impossibilita. Enfim, estas são apenas algumas observações que, por ora, ficam à espera de novas investigações, contribuições e discussões relevantes que venham alimentar reflexões sobre as especificidades do ensino de língua materna. Para finalizar, importa lembrar/ressaltar que “[a] representação de um discurso autoritário monofônico parece não se legitimar no nosso imaginário sobre a escola” (Silveira, 1995, p. 248).

Referências

- BERGMANN, L.M. 1998. *A prática da oratória: uma investigação do tratamento da oralidade no ensino de língua materna*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 101 p.
- BOURDIEU, P. 1987. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 361 p.
- CAZDEN, C.B. 1991. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 235 p.
- FOUCAULT, M. 1996. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 79 p.
- GERALDI, J.W. 1989. Quando o professor resolve. In: R.M. HUBNER (org.), *Experiências no ensino de Português*. São Paulo, Loyola, 225 p.
- GERALDI, J.W. 1996. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. São Paulo, Mercado de Letras, 147 p.
- GOFFMAN, E. 1998. “Footing”. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre, AGE, p. 70-97.
- HALL, S. 1998. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 102 p.
- LARROSA, J. 1996. Narrativa, identidad y desidentificación. In: J. LARROSA, *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Ed. Laertes, p. 15-59.
- MARCUSCHI, L.A. 1991. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 94 p.
- MARCUSCHI, L.A. 1995. Bases para a identificação de diferenças e semelhanças no contínuo fala-escrita. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, IX, João Pessoa, 1995. *Anais... João Pessoa*, 2:1188-1205.
- SILVEIRA, R.M.H. 1995. *A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 258 p.
- TRAVAGLIA, L.C. 1996. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 245 p.

Submetido em: 22/07/2008

Aceito em: 26/11/2008

Leila Mury Bergmann
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, 110
90040-060, Porto Alegre, RS, Brasil