

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC – SP
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Suely Miranda Souza

Marcas de oralidade nos textos argumentativos escritos na escola

SÃO PAULO

2013

Suely Miranda Souza

Marcas de oralidade nos textos argumentativos escritos na escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização de Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Ms. Maria Ignez Salgado de Mello Franco.

SÃO PAULO

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de saber que estou aqui para aprender sempre, em todos os momentos mostra o caminho a seguir.

A todos de minha família, que próximos a mim, de alguma forma, tiveram que abrir mão de minha companhia enquanto estava a escrever.

À Professora Mestra Maria Ignez, pela paciência, orientações precisas e participação nesse passo a caminho do amanhã.

RESUMO

Sabe-se que a fala é anterior à escrita, por isso, os alunos, ao chegarem à escola, dominam essa modalidade da língua. Não raro, ao produzirem seus textos, apresentam interferências da oralidade, as quais são motivadas por diversos fatores. Ao se depararem com tais interferências, os professores muitas vezes têm dificuldades em caracterizá-las e de propor encaminhamentos para intervir nessas produções. Diante disso, o presente trabalho objetiva apresentar análises de textos de alunos de 9º ano de uma escola estadual de São Paulo a fim de identificar as possíveis marcas da oralidade. Utilizou-se para a realização da pesquisa, como referencial teórico, as contribuições dos seguintes autores: Marcuschi (2010), Elias (2011), Leal e Gois (2012) Preti (2004) Rojo (2001). As contribuições desses autores interferiram no ensino de língua de forma contextualizada e reflexiva, trazendo práticas possíveis de ser trabalhadas na sala de aula. Propomos aqui um trabalho reflexivo para o ensino de gêneros orais e escritos, pois as duas modalidades da língua são imprescindíveis para o educando se inserir socialmente nas mais diferentes práticas sociais.

Palavras- chave: Gêneros Textuais, Oralidade, Escrita, PCNs, Marcas de Oralidade,

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO.....	2
II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
2.1- Oralidade.....	14
2.2- Reflexões: oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa.....	19
2.3- Gêneros orais x escritos no ensino de Língua Portuguesa	23
2.4- O ingresso do texto oral na escola	32
2.5- Gíria – fenômeno de linguagem oral	35
2.6 - PCNs e a oralidade.....	45
III - TEXTOS COM MARCAS DE ORALIDADE.....	49
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
Bibliografia.....	59
Anexos.....	61

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é que sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.

Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

(Drummond)

I INTRODUÇÃO

Fala e escrita correspondem a modalidades diferentes da linguagem humana, embora sobremaneira importantes para o estabelecimento da comunicação, a integração interpessoal e coletiva, e, obviamente, para a difusão de conhecimentos e informações que movem as sociedades. Tanto uma como outra modalidade representam uma parte significativa das realizações que diferem o homem dos demais animais, além de serem indispensáveis no mundo contemporâneo.

A questão do tratamento da oralidade no ensino de língua materna é muito recente, haja vista que somente a partir da segunda metade da década de 90 vêm sendo publicados livros que abordam esse assunto de forma mais consistente. Embora muitas pesquisas sobre a língua falada tenham sido realizadas, quer nas ciências humanas, quer nas sociais, pouco está se realizando no campo educacional, devido à distância existente entre a pesquisa científica e a sala de aula.

Sobre esse assunto, Marcuschi (2010:36) afirma ser equivocada a “supervalorização da escrita” na nossa sociedade, mostrando que “o homem é um ser que fala e não um ser que escreve” e que, portanto, a língua se faz no seu uso e não por regras predeterminadas.

Marcuschi examina a fala e a escrita, a partir da perspectiva sociovariacionista e assinala que ambas apresentam os mesmos traços (dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade). Ainda, segundo o citado autor, as diferenças entre ambas ocorrem dentro de um continuum tipológico e devem ser vistas e analisadas dentro da perspectiva do uso, não como traços intrínsecos.

Exemplos da continuidade mencionada são as conferências e a oratória, realizações orais que trazem as marcas enunciativas características da escrita formal. Do mesmo modo, os textos escolares (redações) aproximam-se, em muitos aspectos, da realização falada informal, como as conversas espontâneas.

O referido autor, assim estabelece que:

“Fala e escrita não são dois dialetos, mas duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna **bimodal**, ou seja, fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos. Assim, o educando conseguiria transitar de forma competente e autônoma entre a fala e a escrita, se tornando um produtor e um leitor proficiente”. (MARCUSCHI, 2010: 32)

Assim, com base nos estudos realizados, é possível concordarmos com Marcuschi (2010:35) quando “não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou ao contrário, deve se considerar o aspecto que se está comparando, e considerar que esta relação não é homogênea nem constante”, mas que é uma relação de interação cada uma com suas especificidades e funcionalidades.

Segundo Marcuschi (2010: 60), é preciso considerar que “as línguas se fundam em usos e não o contrário”. Desse modo, os usos da língua merecem um olhar significativo por parte dos estudiosos, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que procuram se adequar aos usos e não o inverso.

Em nossa sociedade a escrita, como manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela passou a ser um bem social indispensável para que possamos viver e enfrentar o dia-a-dia, principalmente, nos centros urbanos. Não por virtudes próprias, mas pela forma como se impôs nas sociedades modernas e impregnou as culturas. Na visão de Marcuschi (2010:17), “sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”.

A escrita não pode ser entendida como uma representação da fala, já que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como: prosódia, gestos, olhar. Por outro lado, a escrita apresenta elementos próprios, ausentes na língua oral, tais como: o tipo e tamanho de letras, cores, formatos, que desempenham, graficamente, a função dos gestos, da mímica e da prosódia.

Marcuschi (2010: 17) considera que:

“Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas

permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia”.

Existem situações em que a prática oral se torna uma manifestação mais formal da língua, exemplo disso, é a explanação em um processo por parte dos envolvidos em um julgamento (advogados, juízes e promotores). Dessa forma, a oralidade pode alcançar o mesmo nível de formalidade que a escrita, o que diferencia são os elementos utilizados em cada modalidade.

Parece que hoje a sociedade, de modo geral, redescobriu que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas consideradas amplamente alfabetizadas. Entretanto, é fundamental refletir, de forma mais adequada, a respeito de qual é lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal. Para Marcuschi, “o tema não é novo e tem longa tradição”.

Tendo como pressuposto essa afirmação e convivendo com as dificuldades de escrita dos alunos do 9º ano, por estabelecer relações diretas com registros da fala/oralidade na produção textual da sala de aula, buscamos suporte teórico para analisar as influências da oralidade na escrita e por que elas ocorrem.

Entretanto, essa reflexão não seria possível sem a contribuição de Soares (1998:39) com sua definição de letramento, “um estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Sobre letramento Rojo (2004:1) corrobora com Soares, quando afirma que:

“Ser letrado é ler na vida e na cidadania: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida

são muito variadas e dependentes do contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras”

Portanto, essa pesquisa se justifica, na medida em que a identificação das marcas de oralidade, utilizadas pelos alunos, é um caminho que conduzirá o educador a repensar sua prática, já que isso se refletirá na produção textual dos educandos.

Assim o nosso objetivo é verificar os traços de oralidade presentes em textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e mostrar que esses traços revelam a dificuldade de o adolescente estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização.

O corpus do trabalho será constituído por dez textos, todos a respeito de temas atuais (violência, educação e desigualdade social) que fizeram parte do trabalho desenvolvido em uma escola pública estadual da zona leste do estado de São Paulo.

II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de que há uma dicotomia entre a fala e a escrita é rebatida por linguistas como Marcuschi (2010), Fávero (2005) e Koch (2010). Esses linguistas há muito vêm alertando que a oralidade e a escrita se dão num *continuum* tipológico, ou seja, embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre elas, nem, grandes oposições. Pensar que existe uma superioridade de alguma das duas modalidades é uma visão equivocada, embora exista a ideia de que a escrita tenha mais prestígio do que a fala; isso ocorre devido a uma postura ideológica. Ambas se destinam à interação verbal, em diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro.

A fala e escrita são duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa. Existem entre elas diferenças estruturais, porque diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, e nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados.

Então, a questão equivocada de que a escrita é derivada e a fala é primária deve ser desmistificada, uma vez que a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da fala: prosódia, gestualidade, movimentos do corpo, olhos, mímicas etc.. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios para sua representação: parágrafos, tipos de letras, pontuação, grafia alfabética. Ambas, enfim, possuem um mesmo sistema linguístico que permitem a construção de textos coesos e coerentes em diversas variedades linguísticas. A manifestação do falante dentro de uma ou outra variedade está na sua forma de realização dentro de cada contexto situacional em que ele esteja inserido.

Dessa forma, com base nos estudos realizados por Marcuschi (2010:17) “as diferenças entre fala e escrita não se esgotam nem tem seu aspecto mais relevante na representação física (grafia x som), pois na fala e na escrita, há modos diversos de organização”. Assim, linguistas, como Marcuschi (2010) e Fávero (2005), constataram que a escolha do léxico, tanto na fala como na escrita, varia do formal ao mais informal, e ao aluno cabe adequar sua escolha à situação de comunicação.

Sendo a oralidade o resultado de uma interação entre um falante e um ouvinte, através de um tópico em desenvolvimento, seu planejamento ocorre ao tempo da produção e devido a isso pode se tornar fragmentada e redundante. Ao passo que, segundo Fávero (2005) devido ao envolvimento do autor com o texto e um nível maior de reflexão a escrita é planejada e elaborada.

Assim, as características relacionadas à modalidade escrita e a falada devem ser trabalhadas na sala de aula pelo educador, pois é através do conhecimento e da prática que o aluno irá desenvolver a autonomia entre o uso das marcas de oralidade e as marcas relacionadas à modalidade escrita, ou seja, saberá adequar o registro às diferentes situações de comunicação.

Muito se construiu no campo da Linguística no que tange à compreensão da leitura e da escrita enquanto modalidades de uso da língua. Atualmente já há elementos que desconstroem a ideia de superioridade da escrita em relação à fala e de que a fala é o lugar do caos. Além disso, há estudos que demonstram os mecanismos de uma e de outra enquanto produções estruturadas segundo padrões próprios, podendo-se traçar um perfil sistemático de seu processo constitutivo. Ainda assim, não está reservado à fala um espaço significativo no cenário educacional, o que equivale a dizer que não se observa um trabalho consistente quanto à fala, sua estrutura, mecanismos e características. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Portuguesa (Brasil: 1998) registram que: A escola acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. (BRASIL, 1998)

Fávero, Andrade e Aquino (2007:12), sobre o assunto, apoiam se em Bechara para afirmarem que:

“quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das suas modalidades – escrita e falada -, isto é, procurando torná-los “políglotas dentro de sua própria língua” (Bechara, 1985)

Trata-se, de uma perspectiva—relevante no cenário atual, embora esbarre no pouco interesse pela língua oral por parte da escola. Podemos entender essa falta de atenção com relação à fala segundo dois pontos de vista: a crença de que a fala não se aprende na escola e a pouca difusão de tendências menos dicotômicas entre fala e escrita. Analisando os dois pontos de vista, verificamos que a criança, de fato, ao chegar à escola, já se comunica oralmente e já tem internalizada uma gramática de sua língua, conseguindo estabelecer diversas relações através da fala. Isso, entretanto, não significa que a escola pode eximir-se de um trabalho com a fala. Tal trabalho não consiste em “corrigir os erros” da fala dos alunos, mas de discutir e entender os mecanismos próprios dessa modalidade, a fim de oferecer, gradualmente, possibilidades para que esses indivíduos abequem sua fala a diferentes situações, podendo explorá-las de diversas maneiras e com eficiência.

A esse respeito, os mesmos PCNs apontam para o fato de que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.” (BRASIL, 1998:19). Enfim, deve-se pensar a fala como parte significativa dentro do programa e, neste caso, “encarar a fala como parte significativa” do programa da escola, não consiste em dar espaço, simplesmente, para que os alunos se expressem oralmente. Embora esse espaço para a fala seja muito importante, parece equivocado acreditar que somente assim se consegue maior competência oral.

“se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano”. (BRASIL, 1998: 24-25)

A escola pode, com base nas perspectivas mais modernas acerca das relações entre fala e escrita, efetivar um trabalho no qual a modalidade oral seja tratada cientificamente, fazendo parte de seu planejamento, com o objetivo de dar aos estudantes a oportunidade de compreender bem a modalidade, suas especificidades e, com isso, tornar-se mais apto a adequá-la contextualmente e valorizá-la enquanto ferramenta comunicativa.

Os estudos realizados até hoje entre a língua falada e a língua escrita, sugerem que:

- As semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);
- As relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- As relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo dos gêneros textuais;
- Muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento);
- Não há qualquer diferença linguística notável que perpassasse o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas);
- Tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não lexicalizados);
- Tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissistêmicas (a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos);
- O certo é que a escrita não representa a fala;
- Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias;

Para esse entendimento das modalidades, Marcuschi (2010: 48) estabelece como prática as:

“Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”.

E acrescenta, que:

“A retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. É um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre compreendidos da relação oralidade-escrita”.

(Marcuschi, 2010:46)

Assim, “retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato”.

Dessa maneira, quando o aluno ainda apresenta, no seu texto escrito, marcas da oralidade, demonstra, com bastante clareza, a instabilidade com a qual os alunos se posicionam perante o texto escrito, seja argumentativo, seja narrativo, uma vez que alternam a eliminação de marcas de um mesmo nível operacional (eliminam umas, e mantêm outras).

Entretanto, não é possível afirmar, mesmo com a execução das operações de retextualização, que os alunos manipulam de forma plenamente consciente os tipos de texto que lhes são postos, uma vez que deixam emergir estruturas que não lhes são próprias.

Quando compreendemos que a língua e a fala são um meio de interação social, reconhecemos que suas formas de organização são determinadas pelos elementos inseridos em uma situação de uso da linguagem. Assim, consideramos, nessa situação comunicativa, os interlocutores, quem fala e/ou escreve, para quem, quando, atendendo

a determinada necessidade. Para analisar esses elementos contextualizadores, é preciso estudar a língua na sua materialidade, ou seja, no lugar em que se concretizam.

A definição de texto adotada ao longo dessa pesquisa será a difundida por Bakhtin (1992) apud Koch e Elias (2010) “texto é todo evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional; resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza”.

Essa preocupação em conscientizar o falante das particularidades das modalidades da língua, também é presente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998:67):

“Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo”. (BRASIL, 1998:67)

A construção de um currículo que garanta o acesso dos estudantes às esferas sociais de interação com autonomia e criticidade, é necessária, no mínimo, para contemplar as diferentes dimensões do ensino oral.

- 1- Valorização de textos de tradição oral;
- 2- Oralização do texto escrito;
- 3- Variação Linguística e relações entre fala e escrita;
- 4- Produção e compreensão de gêneros orais;

Contudo, mesmo os livros didáticos, oferecidos aos estudantes e professores da rede pública, promovendo atividades variadas de aprendizagem que contemplam as quatro dimensões de aprendizagem, ainda não colocam atividades que venham a desenvolver

as competências e habilidades orais de forma a construir um aluno autônomo em relação a modalidade oral da língua.

Estudos realizados por Ferraz e Gois (2012:37) revelam que: “A fala, historicamente, tem tido pouco espaço na sala de aula e tem despertado sempre menos interesse dos professores de língua materna do que as práticas de escrita, para os processos de didatização”.

A supervalorização da escrita resultou no surgimento de uma visão equivocada no que diz respeito à relação entre fala e escrita, que foi orientada por uma perspectiva dicotômica, isto é, polarizada. Nessa perspectiva, a fala tem sido tomada como o lugar da informalidade, ao passo que a escrita tem sido tomada como lugar da formalidade; a fala também é vista como o lugar da desorganização e a escrita, como o lugar da organização; a fala, como sendo o lugar do erro, sendo a escrita o lugar do acerto. Entretanto, como afirma Marcuschi (2010:26), “a fala e escrita são, na verdade, apenas formas diferentes de realização de uma determinada língua”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998:19), “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetivos de correção”.

O referido documento se pauta no trabalho com os gêneros textuais para alcançar o desenvolvimento de autonomia dos educandos em relação a escrita e a oralidade, pois o aluno, do ensino regular, deve ser capaz de:

“Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas. Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo ma diferentes situações de comunicação” (Brasil, 1998:7-8)

A questão central, entretanto, é que a escola, além do trabalho com gêneros escritos, deve se voltar para práticas de reflexão e produção de gêneros orais, conforme defende Schneuwly (2004: 117):

“[...] há pouca coisa em comum entre performance de um orador e a conversa cotidiana; entre uma tomada de turno num debate formal e a discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação numa situação de interação imediata; entre a narração de um conto em sala de aula e uma aventura no pátio do recreio. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz de maneira diversa; e igualmente a relação com a escrita é, em cada situação, específica”.

Assim, a escola necessita estabelecer um trabalho sistemático com os gêneros orais, para possibilitar aos alunos ter contato com as mais diferentes situações sociais de interação com as práticas oralizadas da língua, situações comunicacionais reais.

Mas como estabelecer essas práticas diante de uma tradição escolar voltada para o estudo da gramática, produção textual e leitura de textos escritos?

Apesar desse compromisso com a escrita, a escola ainda não tem cumprido satisfatoriamente o seu papel, pois esta é a modalidade em que os estudantes mostram-se mais inseguros, ou sentem-se incapazes, mesmo após anos de estudos. Uma amostra problemática dessas práticas é o fato de os estudantes, ao concluírem seus estudos, ainda apresentarem problemas na produção textual, independentemente do gênero. Esses problemas apresentam-se em níveis diferentes, que vão desde aspectos gramaticais a aspectos estruturais, que, de um modo geral, afetam a organização das ideias e, portanto, a compreensão do material produzido.

Há um problema que está no cerne da relação entre oralidade e escrita – marcas linguísticas que podem revelar um manejo inadequado das duas modalidades, ou mesmo a dificuldade em distinguir os seus contextos de uso. De uma forma ou de outra, verifica-se um lapso no ensino de língua, que se mostra ineficaz no ensino de determinadas competências, cuja responsabilidade é, em grande parte, do professor.

2.1- Oralidade

A oralidade é o resultado de uma interação entre um falante e um ouvinte, através de um tópico em desenvolvimento, seu planejamento ocorre ao tempo da produção. E ainda, com base no conceito do dicionário Houaiss (2008:542) “Oralidade é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana”.

Marcuschi (2010:26) contribui com essa definição quando diz “ a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”.

Antes do surgimento da escrita, todos os conhecimentos eram transmitidos oralmente. A memória auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham as culturas orais para o armazenamento e a transmissão do conhecimento às futuras gerações.

Assim, fala é uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, ou seja, não há necessidade de tecnologias para esse fim. Assim, todos os falantes possuem competências e habilidades relacionadas as praticas comunicativas orais.

Podemos apresentar algumas características que fazem parte da fala:

- a- interação face a face (os interlocutores estão no mesmo espaço físico e no mesmo tempo);
- b- planejamento simultâneo ou quase simultâneo à execução;
- c- acesso imediato à reação do ouvinte;
- d- possibilidade de redirecionar o texto, posteriormente.

A escrita, por sua vez, tem os seguintes traços:

- a- interação à distância (tanto no espaço, quanto no tempo)
- b- planejamento anterior à execução;
- c- não há possibilidade de resposta imediata;
- d- o escritor pode modificar o texto a partir das possíveis reações do leitor.

Decorrem disso os aspectos específicos encontrados em cada produção, conforme o gênero do texto construído:

Oral: conversação espontânea, entrevista, debate, aula, conferência, etc.

Escrito: carta familiar, editorial, notícia, conto, poema, romance, artigo científico, etc.

Em suma, as diferenças entre fala e escrita podem ser vistas e analisadas na perspectiva do uso de cada modalidade. É central nesta perspectiva a eliminação da dicotomia estrita e a possibilidade de olhar ambas as modalidades a partir de uma diferenciação gradual.

Assim, a escrita é um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por constituição gráfica, relacionada ao letramento difundido por Soares (1998) (apud Souza 2012:01) “o letramento é a capacidade de captar as diferentes formas de leituras que se concretizam no cotidiano, agrupadas em diferentes gêneros”. Aqui, gêneros compreendidos como “fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, segundo Marcuschi (2005: 25).

“O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue realizar cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, mas não escreve nem lê jornal com regularidade. Assim, letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”.

Marcuschi (2010) acrescenta ao conceito de letramento: “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos”.

Deixa claro, então, que fala e escrita não são dois dialetos distintos, mas duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal, ou seja, tem domínio entre a modalidade da fala e da escrita.

Ainda, segundo o citado autor, “o letramento não é equivalente à aquisição da escrita”. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola.

A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros:

- o trabalho;
- a escola;
- o dia a dia;
- a família;
- a vida burocrática;
- a atividade intelectual.

Em cada um desses contextos, segundo Marcuschi (2010:19) “as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas”.

Podemos dizer que, a condição para que os alunos possam se colocar como coparticipantes ativos e críticos da sociedade é que sejam pessoas letradas. Entretanto, para que isso seja uma realidade, é necessário que as escolas tenham um ensino coeso e de qualidade, que os docentes tenham o interesse de realmente tornar seus educandos cidadãos atuantes, modificadores da realidade em que estão inseridos, por meio do senso crítico.

Cabe, aqui, relacionarmos como a fala e a escrita eram colocadas no início do século XX, como atividades dicotômicas, opostas:

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
não planejada	planejada
informal	formal
não tem regras	tem regras
fragmentada	não fragmentada
interlocutor presente	intrlocutor ausente

(quadro realizado a partir dos estudos de Marcuschi (2010:27))

Com o aprofundamento dos estudos, os pesquisadores percebem a impropriedade dessa abordagem e, em trabalhos mais atualizados, defende-se, no geral, que investigar fala e escrita como práticas diferentes, não contribui para a percepção dessas atividades como práticas sociais.

Assim, pesquisas atuais concluíram que algumas das características apontadas pelos primeiros pesquisadores não devem mais ser atribuídas às modalidades da língua. Por exemplo, hoje, não cabe mais a oposição “contextualizada x descontextualizada (uma vez que se defende a ideia de que qualquer texto, seja na fala seja na escrita, é sempre um texto produzido dentro de um contexto, ou seja, é um “texto situado”). Assim, atualmente não se concebe a ideia de um texto que seja elaborado fora de uma situação concreta de interação. Por isso, considera-se que todo texto é trocado entre interlocutores reais, que são sócios historicamente definidos e têm intenções comunicativas específicas para uma situação interativa também específica.

A fala e a escrita são atividades com alto grau de planejamento, a diferença é que, na fala, mais frequente na fala informal, o planejamento é on line, ou seja, é simultâneo com a execução. É por conta desse planejamento on line que o texto falado parece fragmentado.

É importante destacar, ainda, que em algumas situações de fala mais formais, o texto falado pode ser muito bem planejado anteriormente à execução, pelo locutor, embora esse planejamento não garanta que o texto será enunciado igual ao planejamento.

Conforme Gois (2012) no que se refere à (in)formalidade, os estudos recentes percebem as relações entre fala e escrita dentro de um continuum. Pode acontecer de um texto tipicamente falado, como um sermão, ser bem formal do que um texto tipicamente escrito, como um bilhete. Assim, formalidade e informalidade não pode ser dadas como características de uma ou outra modalidade linguística, mas são, antes, exigências das condições de produção dos diversos gêneros de textos, produzidos sempre em situações específicas.

Os estudos de Fávero, Aquino e Andrade dos PCNs, possibilitam afirmar que :

“a questão não é falar certo ou falar errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa” (2007:12)

Dessa forma, um ensino que atende as determinações dos Parâmetros Nacionais, objetiva desenvolver as competências e habilidades necessárias para que o educando se torne um falante consciente de sua participação nos diferentes contextos sociais, com autonomia para adequar a modalidade da língua às situações sociais encontradas.

As marcas de oralidade, segundo Marcuschi (1987:287), podem seguir as seguintes classificações:

- **formas reduzidas**, muito comuns na fala, a exemplo da redução da forma verbal “está” para “tá”;
- **marcas interacionais** compostas por *elementos lexicalizados ou não lexicalizados*, de caracterização plenamente oral, e, como vimos, de fácil identificação como primeira marca da oralidade (“*ai, bem, entende*”). Merece destaque a construção “não é?” observada em diversas retextualizações, como variante da forma oral “né?” Neste caso, o estudante operou a transformação da forma contraída, acreditando ser o suficiente para enquadrar a expressão no texto escrito. Escapou à sua interpretação o fato de não bastar “corrigir” esse tipo de expressão sob o ponto de vista morfológico ou ortográfico, para que atinja o padrão da escrita, ou mesmo que essa expressão tem uma função na interlocução dispensada na escrita.
- **expressões informais típicas da oralidade**, que por serem muito frequentes acabam se cristalizando, inclusive na escrita desses jovens (“*está ligado, menos mal, só que*”);

- **elementos expressos por dêiticos**, nesse contexto específico, vocábulos somente completos de sentido no contexto físico da oralidade, necessitando de transformações caso sejam aplicados ao texto em sua modalidade escrita- “*aqui, lá*”.

Para Fávero, Aquino e Andrade (2007:45), os marcadores conversacionais “designam não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala”. Podem ser produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte. São exemplos de marcadores elementos como: claro, certo, uhn, viu, sabe?, né?, quer dizer, eu acho, então, daí, aí, e outros. Os marcadores prosódicos, por sua vez, abrangem contornos entonacionais, pausas, tom de voz, ritmo, velocidade, alongamentos das vogais, etc.

Os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos, como o riso, o olhar, a gesticulação, exercem uma função fundamental na interação face to face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes: um olhar pode significar o encerramento de um tópico discursivo ou um novo encaminhamento da conversação.

Por sua vez, os marcadores verbais apresentam uma variada gama de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos. Uma possibilidade de sistematização dos marcadores verbais elaboradas por Marcuschi, acima citadas. Apresenta uma subdivisão em quatro grupos:

- Marcador simples: realiza se com uma só palavra: interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome, e etc. Exemplo: agora, então, aí, entende, claro.
- Marcador Composto: apresenta um caráter sintagmático com tendência à cristalização. Exemplo: então daí, aí depois, quer dizer, digamos assim.
- Marcador oracional: corresponde a pequenas que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo). Exemplo: eu acho que, quer dizer, então eu acho.

- Marcador prosódico: associa-se a algum marcador verbal, mas realiza-se por meio de recursos prosódicos. Fazem parte deste grupo a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros.

É importante observar aqui, que os marcadores constituem um elemento na articulação de textos, encadeando-os de modo coeso. Eles asseguram não só o desenvolvimento continuado do discurso, mas também operam na organização hierárquica do texto na medida em que funcionam para garantir a coesividade entre os tópicos que vão se apresentando verticalmente durante a elaboração do texto falado.

Os marcadores verbais exercem funções estruturadoras relevantes, coincidindo de modo distribucional e funcional com operações de organização sintática. Constituem um elemento importante na articulação de textos, porque evitam que a conversação se torne uma sucessão de monólogos paralelos. Porém, na medida em encadeiam um texto de modo coeso, os marcadores também o segmentam. Percebe-se que eles agem como elementos de segmentação ao mesmo tempo em que suprem, em certa medida, o papel da pontuação na fala.

Assim, considerando as funções textuais e argumentativas dos marcadores conversacionais, verificamos que esses elementos desempenham papel de especificadores, coordenadores, subordinadores, entre outros. Por meio desses marcadores, podem-se explicar os deslocamentos referenciais locais ou globais com a função de conduzir e orientar as atividades do locutor e do seu interlocutor.

2.2- Reflexões: oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa

A fala e a escrita apresentam, conforme Marcuschi (2010), os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Entretanto, as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um continuum tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas. Exemplos desse continuum podem ser observados, por um lado, em uma conferência na modalidade oral e um

artigo científico na modalidade escrita e, por outro, em uma carta familiar e uma conversação espontânea entre amigos.

A escola precisa desenvolver um trabalho de integração fala/escrita, pois o estudo da oralidade precisa ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do continuum e não de fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos.

O oral e o escrito se diferenciam por escolhas feitas pelo locutor/enunciador, determinadas pela adequação a cada modalidade em cada um dos gêneros textuais por meio dos quais elas se manifestam (entrevista, requerimento, receita culinária, conto, atestado, conversa telefônica, consulta médica). E, além disso, o suporte que permite a efetivação do texto também é importante (rádio, TV, internet, jornal, outdoor), o contexto em que se encontram os interlocutores e a interação que se estabelece entre eles.

A comunicação interpessoal é entendida como uma relação dialógica em que interlocutores adaptam continuamente o diálogo às necessidades do outro. Assim, a interação caracteriza-se por situar-se em um contexto em cujo âmbito se estabelece em campo de ação comum, no qual os sujeitos envolvidos (locutor/enunciador – interlocutor/leitor) podem entrar em contato. Torna-se, portanto, fundamental a capacidade de ação de cada indivíduo, que deve estar apto a influir no desenvolvimento sucessivo da interação, determinando-o com sua atuação: cada ação de um sujeito deve constituir a premissa das ações realizadas posteriormente pelos demais.

Ainda podemos dizer que a interação baseia-se em uma série de regras e pode até introduzir alterações no contexto, configurando-o como um processo circular em que as ações de cada participante determinam um retorno por parte do outro ou dos outros sujeitos implicados. É uma espécie de retroação sobre o indivíduo que a realizou.

A interação faz parte de toda a atividade de linguagem (verbal e não verbal). Assim, ao se proceder a uma abordagem do discurso falado ou escrito, não podemos prescindir de observá-las. Esse fenômeno sociocultural apresenta características linguísticas e discursivas que podem ser analisadas e interpretadas. Numa interação verbal prevê-se envolvimento entre os participantes da atividade discursiva que buscam atingir determinados objetivos, observando-se um jogo de negociações. Os interlocutores, em

toda a interação, reúnem-se estabelecendo determinadas condições contratuais. Essas condições referem-se a papéis sociais, contexto situacional, conhecimento partilhado, entre outros, que são imprescindíveis e dão a orientação para o encaminhamento da produção textual. A interação comporta scripts; entretanto, o grau de precisão pode variar de acordo com a negociação.

Segundo, Fávero, Andrade e Aquino (2011) a interação exerce a função de tal importância, no texto falado, que poderá orientar ou modificar o desenvolvimento do tópico discursivo. Além disso, está diretamente relacionado à configuração contextual, ou seja, os interlocutores envolvem-se de maneira distinta de acordo com a percepção do contexto de que participam. Nessa interação, é necessário que sejam levadas as características dos participantes, dentre elas, mencionamos:

- Sociais – idade, sexo, classe social, profissão;
- Psicológicas – amável, agressivo, sério, calmo, nervoso, inquieto;
- Relacionais – participantes conhecidos ou não, grau de intimidade entre eles;

Destacamos as especificidades entre a interação na fala e na escrita, pois o controle relativo entre interlocutor processa-se de modo específico em uma ou outra modalidade da língua. Como sabemos, a relação dialógica é condição de linguagem (oral ou escrita); entretanto, o produtor do texto escrito perde, de algum modo, o controle sobre seu texto, assim que este é colocado em circulação na sociedade, e o retorno não é imediato.

Na modalidade escrita, há o estabelecimento de uma relação dialógica, em sentido amplo, entre o enunciador (autor/escrevente) e o enunciatário (leitor). Vale lembrar que a atividade da escrita também é orientada em função de intervenções anteriores da mesma natureza.

Na visão de Bakhtin (1927:112) apud Fávero, Andrade e Aquino (2011:17):

“[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor; variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na

hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc)”.

Ao construir seu texto, conforme Marcuschi (2005), o enunciador emprega marcas de interação que revelam sua ação de modo multiorientado, dado que este se envolve:

- Com seu interlocutor (ao conversar, ao escrever uma carta, por exemplo, o enunciador dirige-se a um leitor);
- Com o tópico discursivo em desenvolvimento (o assunto tratado);
- Consigo mesmo;
- Com práticas sociais específicas (cumprimentos, solicitações, agradecimentos).

Assim, podemos dizer que a interatividade não é uma estratégia típica da fala e pode ocorrer também na escrita. Ela é, portanto, uma característica que está relacionada ao locutor e sua ação com a língua, e não apenas ao aspecto da modalidade (oral/escrita).

O contexto diz respeito a situações de comunicação concretas em que os discursos se atualizam. Isso significa dizer que não merecem ser analisadas possibilidades de discurso, mas ocorrências reais de interação. Estudar o contexto corresponde a entender suas diversas possibilidades de descrição.

Todo discurso se desenvolve em determinado contexto situacional. Durante o processamento da fala, o contexto não precisa ser explicitado, pois ele está no entorno, suprimindo muito do que pode ser recuperado. Os interlocutores fazem inferências e essas ficam/são linguisticamente marcadas na superfície da conversação.

Situação e contexto são termos muitas vezes utilizados como sinônimos, contudo, é possível tratar de situação discursiva, contexto linguístico e contexto discursivo. A situação corresponde ao espaço físico, é externa ao ato verbal e se constitui de condições de realização, diz respeito ao espaço de troca que ocorre na relação pessoal como interlocutor. Por sua vez, o contexto corresponde ao espaço textual e é interno ao ato verbal.

A situação apresenta características físicas (os participantes estão presentes ou não, podem ser dois ou mais indivíduos envolvidos); há uma disposição específica entre os interlocutores (próximos ou mais distantes); existe um suporte específico (rádio, jornal, televisão, telefone, internet etc); há gêneros diversos (artigo de opinião, entrevista, debate, telejornal, carta pessoal, blog etc)

Há ainda características contratuais que dizem respeito a situações em que ocorrem trocas livres (conversações espontâneas), trocas controladas (debates entre políticos em período eleitoral, em sala de aula), trocas mais ou menos controladas (entrevistas, interação médico-paciente).

A situação de comunicação permite dizer que não existe oposição entre língua falada e escrita, dado que a distinção resulta de combinações dos elementos descritos nessa comunicação. De acordo com as diversas combinações, ocorrem consequências que se refletem na organização da configuração verbal relativa a cada modalidade.

Assim, podemos considerar que trabalhar a oralidade na sala de aula não significa apenas abrir espaço para que o aluno “converse com seu colega” sobre um assunto qualquer, trata-se, entretanto, de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedades de usos da língua na modalidade oral”. Ou, de acordo com os PCN, “ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1999:67).

2.3- Gêneros orais x escritos no ensino de Língua Portuguesa

Gêneros Textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer

contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Em virtude da diversidade de gêneros orais, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam ser mais propício trabalhar em sala de aula com gêneros orais públicos, dividindo – os em dois grupos: aqueles que servem à aprendizagem (exposição, relato de experiência, entrevista, discussão em grupo, seminário, etc) e os tradicionais da vida pública (debate, entrevista, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, etc). Os autores argumentam que tais gêneros devem ser bem compreendidos e dominados em função do papel fundamental que têm na vida escolar e cidadão dos estudantes, e entendem que:

“os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino oral. [...] Eles são autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não – linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem” (Dolz;Schneuwly, 2004:176-177)

Definidos os gêneros com os quais trabalharemos a próxima questão que inquieta a nós e aos professores que indica a maneira de trabalhá-los. Dolz e Schneuwly (p.97) propõem que se trabalhe com sequências didáticas, compreendidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para organizar o trabalho com um gênero textual em sala de aula com base na perspectiva das sequências didáticas, é preciso que o professor: domine os aspectos formais e funcionais do gênero que quer ensinar; levante os conhecimentos prévios dos

alunos sobre esse gênero; explore e amplie o repertório sobre o gênero em estudo por meio de leituras e análise de diversos exemplares do referido gênero no que diz respeito ao seu contexto de produção e circulação, seus elementos composicionais próprios e suas características da linguagem; proponha uma produção coletiva e/ou individual do gênero; execute a revisão do texto e propicie sua reescrita.

É importante afirmar que o trabalho com o texto oral, em sala de aula, deve ser realizado em grupo com a fala espontânea, ou seja, não faz sentido simplesmente colocar na lousa um trecho de uma fala já transcrita retirada de um livro. O objeto de estudo deve ter origem na sala de aula e a análise teórico-metodológica deve ser adequada à realidade desse contexto.

Um exemplo de como trabalhar com a produção de texto oral e escrito é o gênero carta. Assim, o aluno aprenderia a trabalhar com a sua diversidade (carta familiar, carta social, carta comercial, carta de solicitação de emprego) vinculada ao gênero oral entrevista, por meio da qual o aluno será ou não selecionado a um cargo pretendido.

A entrevista, ao contrário da carta, é um gênero essencialmente oral, estruturalmente vinculado a uma prática social raramente incluída na atividade pedagógica, de modo contextualizado. Entendemos que a entrevista proposta em sala de aula deve seguir normas gramaticais, normas de comportamento e de papéis sociais desempenhados na sociedade, a fim de preparar o aluno minimamente para a competição do mercado de trabalho.

Evidentemente, para um jovem que vai disputar pela primeira vez um emprego, há implicações de toda ordem, inclusive de natureza linguística. E não se trata de um caso isolado. Preparar o aluno para isso é ensino contemporâneo, atualizado e comprometido com a realidade. A contratação de uma pessoa, na maioria dos casos, depende tão somente de entrevista, razão pela qual é imprescindível prepará-lo para que tenha autonomia e competência comunicativa nessa prática oral.

O educador pode começar a explorar a entrevista em seus tipos textuais. O candidato precisa usar a exposição para abordar o que levou a se candidatar àquela vaga? Como argumentar para atingir seus objetivos na entrevista? É adequado fazer uso da narração? Quando isso pode ocorrer?

Os tipos textuais exigem competência comunicativa para serem devidamente utilizados no gênero textual entrevista de emprego e, ainda, demandam competência gramatical (concordância verbo-nominal; regência verbo-nominal; uso dos plurais; uso pronominal adequado; sobretudo dos pronomes de tratamento), estratégias de polidez, trato cerimonioso, prosódia, ortoépia, escolha de vocabulário adequado. É necessário, ainda, verificar os recursos extralinguísticos, como traje, aparência, higiene pessoal, maneira de se sentar e de agir, e recursos paralinguísticos, como gestos e postura corporal, no decorrer da entrevista profissional, específicos ao contexto.

É importante que a escola prepare o aluno para atuar de maneira concreta e com autonomia em uma prática social da qual depende sua sobrevivência. É possível integrar os elementos teórico-pedagógicos próprios do contexto escolar (ensinar gêneros textuais, tipos textuais, regras gramaticais, escolha do vocabulário, prosódia mais adequada, recursos paralinguísticos e extralinguísticos) que correspondam às exigências do mundo do trabalho e da cultura.

O educador, dependendo da instituição em que atua, não pode perder de vista que muitas pessoas que frequentam a escola originam-se de famílias que mantêm pouco contato com o mundo da escrita.

Sabemos que saber se expressar adequadamente, se impor-se pela palavra, defender um ponto de vista, saber explicar um fato, argumentar, narrar e adequar a fala às diferentes situações interacionais do dia a dia são atos que não dependem exclusivamente de alto grau de letramento, fluência na leitura, conhecimentos gramaticais, redação; dependem, sobretudo, de competência comunicativa ou interlocutiva.

Outro aspecto que merece atenção especial na abordagem da entrevista é um possível trabalho de retextualização da oralidade para a escrita. Marcuschi (2001:48) utiliza a noção de retextualização para referenciar a passagem de uma modalidade da língua para outra, mas também para indicar os casos quando repassamos para um terceiro o que nos foi informado por alguém. Diz o autor:

“Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros:

gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

Sobre os processos de retextualização de uma modalidade da língua para outra, Marcuschi (2010) sugere as seguintes possibilidades:

- | |
|---|
| 1- Fala \rightleftarrows Escrita (entrevista oral – entrevista impressa) |
| 2- Fala \rightleftarrows Fala (conferência – tradução simultânea) |
| 3- Escrita \rightleftarrows Fala (texto escrito – exposição oral) |
| 4- Escrita \rightleftarrows Escrita (texto escrito – resumo escrito) |

Quadro1

Marcuschi, ainda aponta uma série de operações de natureza linguístico-textual e cognitiva da passagem do texto falado para o texto escrito durante o processo de retextualização.

Quadro 2 – Modelo das operações textuais- discursivas realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito

- 1ª Operação: Eliminação de marcas existentes interacionais, hesitações e partes de palavras;
 - 2ª Operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas;
 - 3ª Operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégias de eliminação para uma condensação linguística);
 - 4ª Operação: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos;
 - 5ª Operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos;
 - 6ª Operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos;
 - 7ª Operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais;
 - 8ª Operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
 - 9ª Operação: Agrupamento de argumentos condensando ideias;
- Operações Especiais: readaptação dos turnos (nos diálogos) para formas monologadas

Marcuschi salienta que, em princípio, a retextualização plena do texto falado em texto escrito deveria passar por todas as operações sugeridas, mas é possível concluir a atividade em qualquer ponto do processo. Essa particularidade facilita o trabalho com a retextualização, pois, de acordo com os níveis de seus estudantes (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), bem como dos próprios conteúdos curriculares de Língua Portuguesa que deseja ensinar, o professor pode parar em qualquer ponto da cadeia que considere o mais adequado para seus fins pedagógicos. Alerta ainda que, nem tudo é tão mecânico e que não se podem postular processos lineares, pois, “não há critérios seguros para se dizer o que se pode ficar, o que deve sair e o que deve mudar num texto falado para assegurar patamares aceitáveis da presença da

oralidade na escrita”. Além disso, a depender do gênero textual a ser produzido, há perspectivas diversas de retextualização.

É incontestável o contato com a oralidade em nossa vida diária. Os textos orais que circulam em nosso dia a dia se materializam em gêneros textuais na modalidade oral da língua. Tanto a oralidade (meio de produção sonora) quanto a escrita (meio de produção gráfico) podem ser trazidas para o espaço escolar como objeto didático, visando construir competências no uso da língua.

Contudo, como reconhecer se um gênero é oral ou se está apenas sendo realizado oralmente? A propósito das definições do meio de produção e concepção discursiva e domínio dos gêneros, tomamos como referência a distribuição feita por Marcuschi (2001) para classificar os gêneros orais e escritos.

Gênero Textual	Meio de Produção		Concepção Discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrito	
Conversação Espontânea	x		x		a
Artigo Científico		x		x	d
Notícia de TV	x			x	c
Entrevista publicada em revista		x	x		b

Tabela 1 – classificação dos gêneros orais e escritos

Fonte: Marcuschi, Luiz Antonio. Da fala para escrita: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

Marcuschi (2010) identifica o gênero em quatro domínios: *a*, *b*, *c* e *d*, conforme se observa no quadro acima. Para o autor, os domínios *a* e *d*, por se realizarem em meio de produção, com concepções discursivas iguais, são protótipos da oralidade e da escrita, respectivamente. Já o domínio *b* e *c* são considerados domínio misto, pois são realizados em meio de produção e com concepções discursivas diferentes.

Gostaríamos de salientar, apoiados em Marcuschi (2010:4) que “a concepção (oral e escrita) indica o meio originário de produção, mas não a natureza do ato cognitivo de criação”. Por exemplo, quando afirmamos que a notícia de rádio é um gênero misto, estamos apontando para a natureza do meio em que o gênero foi originariamente expresso ou exteriorizado, no caso da notícia de rádio, a sua realização é oral e a sua concepção original foi à escrita.

As comparações dicotômicas da língua oral com a língua escrita tendem a considerar gêneros diferenciados, representados em modalidades distintas. Se compararmos textos de conversação espontânea (da fala) com textos em prosa expositiva (da escrita), certamente, encontraremos polarizações. Isso não apenas porque os gêneros pertencem a fenômenos discursivos *a priori* distintos, mas, principalmente, porque pertencem a gêneros textuais diferentes, cujas condições de produção e objetivos, entre outros elementos, se distinguem. Entretanto, se a comparação ocorresse entre textos do mesmo gênero – por exemplo, uma conferência (representando a linguagem oral) e um artigo acadêmico, ou uma conversa informal e um bilhete familiar, certamente, encontraríamos semelhança entre as modalidades discursivas.

A comparação entre uma conversa informal (protótipo da linguagem oral) e um artigo acadêmico (protótipo da linguagem escrita) é um exemplo de localização nos extremos dos polos. Para que contemplemos as aproximações no continuum, podemos comparar uma conferência científica (prosa expositiva, apresenta características da escrita e representa a linguagem escrita) e um artigo acadêmico (texto de conversação formal). Dessa forma, a linguagem oral e a escrita não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas, logo, devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um continuum tipológico, em que, de um lado, está o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalidade.

Marcuschi (2010:42) afirma que é o continuum dos gêneros que distingue e correlaciona os textos de cada modalidade de uso da língua, considerando aspectos tais como as estratégias de formulação, a seleção lexical, o estilo, o grau de formalidade, todos sendo analisados dentro de um continuum de variações. Assim, quer seja o gênero

textual oral o escrito, as semelhanças e as diferenças que existem entre eles vão aflorar. Temos, portanto, uma variação que perpassa as duas modalidades.

Dessa forma, procuramos mostrar que, na sala de aula, o texto oral pode dividir o mesmo espaço com o texto escrito e deve ser abordado com a mesma importância. Afinal, trata-se de duas modalidades com características específicas, mas que fazem parte de um continuum de variação e de relações dentro de um mesmo sistema linguístico.

2.4- O ingresso do texto oral na escola

O ensino de Língua Portuguesa como língua materna tem mudado bastante nas últimas décadas, já não sendo tão estranho compreender a linguagem a partir de uma perspectiva mais funcional, ou seja, compreende-la como uma ação comunicativa sociointeracional realizada por meio de textos. Isso implica dizer que a língua existe a partir do momento em que seus usuários a colocam em prática, em uso. Assumida essa concepção social, pragmática e discursiva da linguagem, retomamos Beaugrande (1997), para quem texto é uma atividade de comunicação para qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, ao se nega a existência da estrutura, mas se acrescentam a esta elementos de outras naturezas.

Tradicionalmente, houve o estabelecimento de relação direta entre a língua oral e a alfabetização; entendida esta como a ação de alfabetizar, ou seja, ação de habilitar o sujeito para a leitura (no sentido da decodificação) e para a escrita (atividade de imitação de modelos). A escrita, por sua vez, esteve relacionada ao letramento, isto é, ao resultado de uma ação sistemática de práticas sociais de leitura e escrita.

Defendemos um ensino aprendizagem da oralidade como prática social, e como tal, uma prática de letramento que deve ser (re) elaborada e ampliada na escola. Essa prática é relevante para a aquisição da variedade padrão, ampliando efetivamente o repertório dos falantes, bem como a importância da oralidade para que o falante passe do falar/ passar

ao pensar/ler/escrever e, conseqüentemente, mostrar sua relevância para o sucesso escolar do aluno.

Assim, defendemos a necessidade de a escola efetivar o ensino da oralidade com base no trabalho com diferentes gêneros orais. Para tanto, analisaremos o gênero lenda, por ser um gênero nascido na tradição oral e por constituir um importante instrumento didático de reflexão sobre diferentes aspectos da oralidade e sua relação com a produção escrita.

A escola necessita construir um currículo que ensine o aluno as características e funcionalidade discursiva da fala, principalmente, em instâncias públicas e levá-lo a perceber o que faz quando se fala e sua relação com a modalidade escrita.

Concordamos com Marcuschi (2010), ao afirmar que o ensino da língua deve voltar-se para as relações entre oralidade e escrita dentro de um contínuo de textos orais e escritos e tendo como elemento chave os gêneros textuais, ou seja, as diferentes formas de produção sociodiscursiva.

Assim, o trabalho com o gênero lenda, é uma iniciativa prazerosa para trazer para a sala de aula a oralidade. O gênero lenda constitui em um elemento de coesão social, de agregação e formação da identidade e de comportamento social de seus membros. Assim, para Joaquim Ribeiro (apud Leal, 2012:144) estudar a tradição popular é “auscultar nossos sentimentos, atitudes, nossa ambições, nossas alegrias, enfim nossa índole, em suas tendências iniciais, sinceras e espontâneas”.

Por se tratar de “um mar de histórias” que denota crenças, valores, ações e relatos da cultura popular, as lendas pertencem ao domínio discursivo ficcional, de tipologia, predominantemente, narrativa (relatar ações), mas também descritiva (apresentar/caracterizar as entidades, os espaços), pois ora as lendas apresentam histórias, ora descrevem seres sobrenaturais, apresentando, normalmente, em sua estrutura os elementos básicos do texto narrativo: enredo, personagens, espaço, tempo, clímax.

Ao tomar como base as explicações de Koch e Elias (2009), podemos identificar, nas sequências narrativas desse gênero, a presença de sucessão temporal e causal de eventos, isto é, uma situação inicial e uma situação final; frases declarativas; verbos predominantemente do modo indicativo e tempos pretéritos; como também advérbios e

expressões adverbiais temporais, causais e locativas, ajudando o leitor a se reportar ao mundo fantástico e imaginário; além de, evidentemente, adjetivos e locuções adjetivas para caracterizar, nomear e determinar as personagens. A fim de contribuir para o aspecto sobrenatural, fantástico e mítico das narrativas lendárias, e da construção literária, há uma grande presença de figuras de linguagem, tais como hipérbole, comparação, personificação, metáforas, e de expressões modalizadoras: *Reza a lenda..., a lenda conta que..., Segundo a lenda...*, que auxiliam no processo interlocutivo e contextualizam os ouvintes/leitores para a função comunicativa do gênero, ou seja, convida-os para jogarem o jogo da ficção, do fantasioso, de compreender a realidade por outro ângulo e aceitar o mítico/fantástico como verossímil. Alias, segundo Adam (1997 apud Coelho, 2003 apud Leal, 2012:145), é característica desse tipo de narrativa a coexistência desse “jogo” entre mundos distintos: de um lado, o mundo real, no qual existe um enigma para resolver (por que chove? Por que existe arco-íris? Qual a origem da mandioca e de outros elementos da natureza?); do outro, mundo fictício, no qual é elaborada uma resposta para esse enigma.

Sabemos que a lenda é um gênero originariamente oral, logo carrega suas características formais. Entre elas, podemos destacar seu caráter dialógico, uma vez que as histórias narradas dialogam com outras já produzidas, no sentido em que reestrutura o que já ouviu/ leu e acrescenta algo novo, e interativo por excelência, por isso a exigência de uma postura cooperativa e direta entre seus interlocutores, ligados a uma produção em tempo real e à presença física. Assim, os contos de tradição popular tal como enfatiza Guimarães (2003, apud Leal 2012:147), não devem ser vistos como um fato individual, ou seja, a partir apenas do seu narrador, mas como uma produção textual que tenta se adequar a um interlocutor real, presente no momento da enunciação, que varia conforme o grupo, os contextos sociais de comunicação, o grau de intimidade, publicidade, entre outros.

Por ser uma narrativa literária, serve-se de maneira abundante das estratégias orais de narrar. Portanto, prender a atenção dos ouvintes e contagiá-los é condição *sine qua non* para a produção de sentido nesse gênero. Para tanto, o narrador deve utilizar-se de diferentes aspectos paralinguísticos e cinésicos no momento da contação ou leitura em voz alta: inflexões de voz, representando os diferentes personagens, as sucessivas fases da história, as diferentes sensações que se pretende despertar no ouvinte (medo, alívio,

curiosidade), a prosódia (entonação, ritmo, timbre); organização da gestualidade, das expressões fisionômicas e uso de mímicas como recurso simbólico para apreender melhor o sentido do texto que e sendo narrado; alongamento de vogais e consoantes, soletração. Essas condições nos mostram o quanto a narrativa oral ressalta o traço fônico, e não o gráfico, como na escrita. Porém, tão importante quanto identificar essas marcas é entender sua relação com a presença do interlocutor.

Por outro lado, a língua escrita, assim como acabamos de apontar na oralidade, também é multissistêmica, dito de outro modo, também se serve de diferentes linguagens, por exemplo, cor, estilo e tamanho das letras, distintos sinais de pontuação, símbolos, escrita diferenciada de palavras (repetição de letras), onomatopeias, ícones, entre outras. Desse modo, para dar conta de alguns recursos expressivos próprios da fala, o narrador lança mão destes para garantir os efeitos de sentido que deseja construir.

Acreditamos que a comparação entre o funcionamento do mesmo gênero ou do mesmo texto, nas duas modalidades de uso da língua, seria uma estratégia de compreensão sobre o discurso narrativo e, principalmente, sobre os usos e o funcionamento da língua. Vemos em Fávero, Andrade e Aquino (2007:83) uma defesa nesse sentido, pois as autoras argumentam que “uma aplicação de atividades de observação que envolvem a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se reformulam esses textos”, pois, como afirma Marcuschi (2005:135), formular perguntas que analisem os textos de modo comparativo, certamente, será uma estratégia significativa para auxiliar alunos e professor nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita e falada.

Ainda discutindo sobre aspectos da narrativa literária, tendo, agora, em vista o foco narrativo, podemos destacar que o narrador/contador, para expressar a produção de uma coletividade, faz uso do discurso em terceira pessoa, tendendo para a linguagem objetiva. Utiliza a moral social para direcionar sua fala, além de apoiar-se em modalizadores discursivos, tais como reza a lenda..., conta a lenda..., para orientar seu leitor/ouvinte a deslocar se para o contexto de interação. Em relação aos usos de modalizadores nos diferentes discursos, Dionísio e Hoffnagel (2005:117 apud Leal 2012:149) esclarecem que esse recurso “expressa às atitudes ou posições de falantes e escritores em relação a si próprios, em relação a seus interlocutores e em relação ao

tópico do discurso”. São aspectos linguísticos utilizados pelo locutor a fim de indicar como deseja que seu texto seja interpretado/compreendido.

Outro recurso comum nessas narrativas é a repetição, estratégia que, de acordo com as autoras já citadas, contribui para a organização discursiva e favorece a interação e a progressão textual, além de ajudar, em alguns contextos, o interlocutor a ter um tempo maior para processar o que é dito/narrado e acompanhar de forma competente o desenvolvimento narrativo. Tem a função também de contribuir para a coerência textual e a organização tópica. Marcuschi (1996:95-96), “na fala, onde nada de apaga, a repetição faz parte do processo de edição. Sua presença na superfície do texto falado é alta, constatando-se que, a cada cinco palavras em média, uma é repetida. É por isso que a repetição tem avaliação e papel diverso na fala que na escrita”

Contudo, repetir não faz parte apenas da oralidade, se faz presente também na escrita, desempenhando importante recurso persuasivo, retórico, além de contribuir para a construção de sentido e para possível eliminação de ambiguidade. Nas lendas escritas, por exemplo, poderíamos destacar a repetição como recurso argumentativo para a aceitação da sua moral ou ensinamento e na construção do seu caráter normativo.

Segundo Marcuschi (2010), defendemos a posição de que as duas modalidades (fala e escrita) se relacionam numa gradação de semelhanças e diferenças e que estas não são da ordem do sistema, mas do funcionamento. Sendo assim, vendo a língua em seu contexto comunicativo, podemos destacar, em relação aos recursos discursivos, linguísticos e gramaticais utilizados nas lendas orais, a recorrência de frases curtas e o uso constante de repetições, tornando o texto mais longo; predominância de verbos e substantivos a fim de estabelecer uma economia linguística; um planejamento menor devido à simultaneidade da produção; a presença de sequencia oracionais justapostas sem ligação (conexão) na modalidade oral. Por sua vez, nas produções escritas, percebemos textos mais longos; a presença de adjetivos atributivos; escolha lexical mais variada; principalmente devido ao planejamento anterior e à possibilidade de revisão.

Não obstante, questões referentes à informalidade, ao uso da língua não padrão, à preferência pelo discurso direto não possuem diferenças significativas entre as duas modalidades. Ou seja, tanto na oralidade quanto na escrita, tais aspectos linguísticos aparecem, demonstrando, assim, conforme prevê Marcuschi (2010), que essas variações

não são intrínsecas à modalidade de uso da língua, mas fazem parte dos contextos de produção e se configuram de acordo com os gêneros textuais. Portanto, podemos afirmar que é próprio desse gênero reproduzir contextos informais e não normativos da língua, uma vez que está inserido em situações coloquiais e espontâneas de interação (na fala) e tende a reproduzir tais situações, escolhendo estruturas não formais da língua (na escrita).

Por fim, entendemos que refletir, em sala de aula, sobre alguns fenômenos linguísticos mais recorrentes na oralidade, tais como: a supressão de determinadas sílabas de alguns vocábulos e a redução de palavras, como: *pro, pra, vô, tiver, tá*; a diminuição no uso de marcas de plural, de gênero da palavra, de flexões verbais e tantas outras formas de concordância, a presença de marcadores conversacionais (*né, então, aí, hum, ahan*) a ausência de títulos certamente proporcionará aos alunos compreender que a formulação textual se diversifica em relação às modalidades de uso da língua, que a escrita não é representação fonêmica da fala nem superior ou mais complexa do que esta e que ambas as modalidades se influenciam.

Assim, aceitando de que a língua falada apresenta uma constituição bem semelhante à escrita, como abertura, desenvolvimento e fechamento, fica mais fácil pensarmos uma sistematização que contemple o processo de planejamento, realização e reformulação da fala. Logo, no ensino da língua oral, o professor também deve atentar para as especificidades da modalidade escolhida, ou seja, deve considerar as limitações e os recursos do texto em questão, o uso de repetições e os efeitos produzidos por essa estratégia de construção textual-discursiva, a distribuição das unidades, se curtas ou longas, a utilização e os efeitos produzidos pelos marcadores conversacionais, pelas interrupções e pelo uso de anafóricos e expressões explícitas.

Esse olhar para a concepção de língua falada e suas características é consequência de uma concepção que defende que é função da escola levar o aluno a perceber o que se faz quando se fala e sua relação com a escrita, assim como também ensinar a linguagem e seus aspectos constitutivos em instâncias públicas de interação comunicativa.

Para Marcuschi (2010:34), a fala não deve ser vista na perspectiva de produto estático, e sim como uma atividade de textualização, com características dinâmicas, que envolve estratégias típicas do ponto de vista da formulação, e que a diferença entre linguagem

falada e linguagem escrita não equivale a uma distinção entre som e grafia. A noção de língua falada envolve processamentos linguísticos muito complexos que vão além da sonoridade. Ressalta-se também que essas modalidades de uso da língua não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares.

Defendemos aqui a importância de se trabalhar com gêneros textuais da modalidade oral da língua em ações pedagógicas que garantam atividades sistemáticas da fala, escuta e reflexão de variados textos orais, observando os usos, os tipos de formalidade e as finalidades comunicativas e respeitando as expressões trazidas pelos alunos. É preciso reconhecer que a língua é uma atividade interativa e discursiva e, uma vez que interagimos e participamos de diferentes práticas discursivas, em muitas delas fazendo uso da fala, não devemos promover apenas atividades didáticas que privilegiem a modalidade escrita e sem atentar para suas relações com a oralidade.

Além disso, os gêneros da modalidade oral, além de objetos de uso, isto é, estarem presentes nas interações de sala de aula, precisam ser objetos de ensino e aprendizagem. Não basta promover debates, seminários, entrevistas, momentos de contação de histórias, é necessário oferecer aos alunos subsídios suficientes para refletir sobre essas produções.

Tendo em conta esses princípios, entendemos que as atividades de linguagem falada devem-se encaminhar para um trabalho que envolva a construção de saberes relativos aos gêneros orais usados em situações formais públicas. Não é suficiente deixar os alunos falando sem que haja uma atividade contextualizada em projetos de estudo e em trabalhos de análise e reflexão, com finalidades e objetivos bem definidos que vão ao encontro das reais necessidades desses alunos em situações significativas de produção e compreensão textual.

Dessa forma, podem-se trabalhar na escola, conteúdos e atividades que contemplem questões como: variação linguística, formalidade/informalidade, características da língua falada e da língua escrita, caracterização de gêneros da modalidade oral, relações causa e efeito, adequação vocabular, percepção de elementos como humor, ironia, intencionalidade discursiva, elementos próprios da linguagem verbal e não verbal. Em outras palavras, analisar de modo sistemático e gradativo os gêneros orais em seus aspectos extralinguísticos, linguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Para esse trabalho o

gênero textual lenda se apresenta como um excelente material discursivo para a realização de atividades no eixo da oralidade.

Com isso percebemos que, o ingresso da modalidade oral da língua na prática da sala de aula tem muito a contribuir para a formação de sujeitos autônomos e competentes em diferentes contextos de uso da língua. Propor questões e análises sobre a variação, noção de língua padrão, registro, adequação, níveis de uso da língua, as relações mútuas e diferenciadas entre escrita e fala e a influencia desta naquela parece riquíssimo para o desenvolvimento da capacidade de produção escrita e oral, de competência comunicativa em diferentes contextos de uso da língua, na diminuição do preconceito linguístico e tantos outros.

É preciso, ainda, levar os alunos não apenas a reconhecer e dominar as características e propósitos comunicativos dos diferentes textos orais dentro e fora da escola, mas a refletir e compreender os aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos que colaboram para a estrutura desses gêneros e para a produção de sentido, além de conceber uma relação mais dialética entre a oralidade e o letramento.

2.5- Gíria – fenômeno de linguagem oral

A gíria é a marca característica da linguagem de um grupo social. Torna-se difícil analisar esse fenômeno sob um enfoque geográfico, embora possa afirmar-se que a gíria é predominantemente um vocabulário urbano. Mas, de qualquer ponto geográfico que possamos partir, a gíria estará sempre ligada a um grupo social diferente. Mas também é possível dizer que é na maior variedade das *situações de interação* da cidade que ela surge como um importante recurso de expressividade. Sendo um instrumento de agressividade no léxico, como se verá, a gíria está mais ligada à linguagem dos grupos socialmente menos favorecidos ou de oposição a um contexto social.

A gíria é a marca característica da linguagem de um grupo social. Torna-se difícil analisar esse fenômeno sob um enfoque geográfico, embora possa afirmar-se que a gíria é predominantemente um vocabulário urbano. Mas, de qualquer ponto geográfico que possamos partir, a gíria estará sempre ligada a um grupo social diferente. Mas também é

possível dizer que é na maior variedade das *situações de interação* da cidade que ela surge como um importante recurso de expressividade.

Sendo um instrumento de agressividade no léxico, como se verá, a gíria está mais ligada à linguagem dos grupos socialmente menos favorecidos ou de oposição a um contexto social.

Como acentuamos, a gíria pertence a um grupo e, por isso, seu estudo pressupõe, inicialmente, algumas considerações a respeito das relações entre língua e grupo social.

A língua é apenas uma entre outras formas de comportamento, um entre outros modos de realização das atividades culturais praticadas pelo grupo. Como essas formas de comportamento, a língua também varia no interior de uma sociedade, de tal maneira que os indivíduos que possuem entre si laços mais estreitos de convívio, relações de maior e mais durável intimidade, apresentam, precisamente por isso, modos de falar muito semelhantes (ou quase idênticos) que os distinguem de outros indivíduos.

Quando esses comportamentos, essas marcas contribuem para a formação de uma consciência de grupo; quando os indivíduos fazem dessas marcas grupais uma forma de autoafirmação na sociedade, dizemos que essas marcas constituem *signos de grupo*. Ex.: a moda característica de grupos; a apresentação pessoal (cabelos etc.); o vocabulário gírio com que se comunicam.

No caso específico da língua ou, mais precisamente, do léxico, damos o nome de *gíria de grupo* ao vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. Inusitados são, por exemplo, os grupos jovens ligados à música, às diversões, aos esportes, aos pontos de encontro nos shoppings, à universidade; conflituosos, violentos são os grupos comprometidos com as drogas e o tráfico, com a prostituição, com o roubo e o crime, com o contrabando, com o ambiente das prisões etc. (Prete, 2004:66)

Quando esses grupos sociais restritos, pelo contato com a sociedade, vulgarizam seu comportamento e sua linguagem, perde-se o signo de grupo. No caso da gíria, ela se incorpora à língua oral popular, tornando-se o que costumamos chamar de *gíria comum*.

A gíria de grupo (também denominada por alguns de gíria marginal) é usada por falantes que pretendem comunicar-se com seus interlocutores, sem serem entendidos por

outros que não pertencem ao grupo. Preservada, portanto, a significação dos vocábulos, a gíria torna-se uma linguagem secreta, somente compreensível aos iniciados.

Considerando-se a função secreta, podemos dizer que a gíria passa a ser um privilégio do grupo que a emprega em sua conversação. É uma particularidade original da fala, que se reflete no processo de autoafirmação do falante. Falar sem ser entendido por pessoas que não são de nosso grupo social causa uma sensação semelhante á dos falantes que usam uma língua estrangeira, ou seja, uma segunda língua, na presença de ouvintes que não entendem essa língua. Configura-se, segundo Preti 2004, uma posição de superioridade (tipicamente cultural, no caso da língua estrangeira). Essa situação, análoga à do falante de gíria traz a este a responsabilidade de substituir os vocábulos secretos, tão logo eles se tornem conhecidos por outras pessoas que não são do grupo.

A gíria é uma das fontes expressivas da língua e se dissemina não apenas entre as classes menos favorecidas ou entre os falantes jovens. Como vocabulário de grupo ela surge também entre os mais diversos grupos sociais, desde que possa constituir uma marca identificadora desses grupos.

Hoje, com a grande divulgação da informação, com a presença social atuante da mídia, a gíria se vulgariza muito rapidamente, assim como rapidamente se extingue e é substituída por novas formas. Essa efemeridade é uma das características mais presentes no vocabulário gírio e, de certa maneira, identifica-o com a grande mobilidade de costumes da época contemporânea. E, talvez por essa constante dinâmica é que a gíria tornou-se tão utilizada em nossos tempos.

Nos ambientes em que a escola atua mais decisivamente, a gíria tem reduzida a sua presença, pois os falantes procuram expressar-se mais dentro do vocabulário culto. Mas, ainda assim, seria temerário afirmar que a gíria está ausente do vocabulário dos falantes cultos, embora naturalmente esses estejam mais atentos à adequação entre sua fala e a situação de interação, o que faz com que se substitua o vocábulo gírio por um vocábulo culto ou menos estigmatizado.

Do ponto de vista linguístico, o fato importante é que essa cultura de massa tornou necessária uma uniformização de produção que incidiu também sobre a linguagem. Novelas, noticiários, programas cômicos, legendas de filmes, divulgação científica, propaganda e outros, devem atingir a um receptor padrão, sempre que possível uniforme. Teoricamente não existe, por exemplo, uma novela para pessoas cultas e outra para telespectadores de baixa escolaridade. Tornou-se fundamental criar temas amplos, discursos acessíveis a todas as classes sociais, dentro de uma linguagem que todos entendem. Daí o processo de uniformização cultural, e por consequência, linguístico. Recebemos todos, cultos e incultos, um lazer e uma informação iguais, em geral numa linguagem que não favorece a reflexão, nem instiga a dúvida, muito menos a incompreensão. Eis instaurada a norma linguística da mídia, mistura de hábitos linguísticos orais e escritos, atenta às transformações, à “moda linguística”, a maneira mais expressiva de dizer as coisas no momento, se possível, utilizando a linguagem comum, de mais fácil compreensão.

A gíria constitui um vocabulário (não uma língua, porque não tem sintaxe) em veloz e constante transformação o que a identifica com nossa época, onde tudo se torna instável, os valores são facilmente mudados e nossa filosofia de vida se associa, cada vez mais, ao tempo presente. O futuro representa cada vez mais uma incerteza. A própria estabilidade do emprego já se afigura como uma casualidade. Por isso, nossas ações objetivam o aproveitamento do hoje ou, talvez, do agora. Essa instabilidade se abate mais intensamente sobre a vida dos pequenos grupos sociais que criam a sua maneira de ser.

Por sua natureza contestatória, a gíria se identifica com o comportamento dos grupos mais agressivos, como os dos jovens, marcado pela insatisfação, pela busca de autoafirmação. Talvez, por isso, os falantes de outras faixas etárias (e até idosos) costumem, às vezes, empregar vocábulos gírios em suas interações, identificando-se momentaneamente com o espírito jovem. Os próprios homens públicos, às vezes, adotam tal postura, até em situações de entrevista, quando se exigiria uma linguagem mais tensa, mais formal.

A presença da gíria em textos de imprensa atende a interesses de comunicação imediata dos jornais com o seu público leitor. Assim, ao lado da necessidade de seguir as regras

previstas para a escrita, mais ligadas à linguagem culta, existe também a necessidade de utilizar expressões populares e de gíria, para criar a mesma aproximação que esses vocábulos criam na linguagem oral, quando usados convenientemente. E esses recursos não é exclusivo do jornalismo considerado “popular”, como: Diário Popular, Folha da Tarde, em São Paulo, ou O Dia, A Notícia, no Rio de Janeiro. Também, faz uso desse artifício, os jornais mais conceituados, de maior prestígio e tiragem na imprensa.

A presença da gíria na imprensa apenas confirma, em nossos dias, um emprego mais amplo e generalizado desse vocabulário na linguagem dos falantes de todos os níveis sociais e graus de escolaridade, a ponto de ser aceita na escrita. Esse uso demonstra que a gíria, cada vez mais, se incorpora aos esquemas de conhecimento do falante contemporâneo, conforme expressão usada por Deborah Tannen, linguista americana citada por Dino Preti (2004:105), para nomear, em nível cognitivo, o preenchimento de informações não proferidas, decorrentes de experiências anteriores do mundo, com a conseqüente formação de novas atitudes linguísticas, isto é, de novos julgamentos perante a língua e seu prestígio social.

A disseminação do vocábulo gírio, saindo dos limites do pequeno grupo e dispersando-se na linguagem comum da sociedade (gíria comum) leva o falante a empregá-lo, sem sequer ter a consciência de que se trata de gíria.

A maioria dos leitores de notícias e manchetes não se dá conta de que estão sendo empregadas na matéria expressões gírias. E, com certeza, nem mesmo o redator que produziu a matéria se conscientiza disso, pois tais vocábulos e expressões já pertencem ao vocabulário comum, foram absorvidas pela mídia e não constituem mais signo de grupo.

A perda da condição de signo de grupo faz com que os falantes dos grupos restritos procurem outros vocábulos que voltem a constituir desafios para a compreensão do falante comum ou, pelo menos, até o momento em que, cumprido o ciclo gírio, voltem se disseminar na gíria comum.

Segundo Preti (2004), a década de noventa, no Brasil, tem apresentado uma linha ascendente no processo de nivelção, de maior aceitação da linguagem popular, e a própria Escola começa a tomar uma postura mais cuidadosa em relação a esses fatos linguísticos, propondo o ensino da variação linguística como a melhor forma de os

alunos aprenderem a língua. O MEC, em recomendação recente aos professores do ensino secundário, sugere que o ensino se baseie na variedade de linguagem que inclui, além dos textos literários, os jornalísticos e os orais.

O que é importante salientar é que o prestígio das variantes linguísticas está se modificando, talvez mais rapidamente do que supomos. A gíria, por exemplo, deixou de constituir apenas o vocabulário das classes de baixa escolaridade, como se acreditava até bem pouco tempo, para se constituir em mais um elemento expressivo da língua, ao lado de tantos outros.

A sala de aula deve dar ao professor a possibilidade de variação de diálogo, de uso dos recursos variados da língua, do coloquial ao culto, sem com isso abdicar de sua condição educativa. Devemos ensinar aos alunos que o falante culto é exatamente aquele que dispõe da consciência da prática da variação da linguagem e de sua condição às diversas situações de interação. São estas que explicam a presença de estruturas em desacordo com o nível de escolaridade do falante, com seu ideal linguístico, em situações de menor formalidade. O falante culto deve ser “um poliglota da própria língua”. Assim, segundo Bechara (1985:13).

“No fundo, a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens”.

A verdadeira lição dos falantes é, pois, de que a língua deve ser usada na sua mais completa naturalidade, explorando todos os recursos que temos à disposição, sejam eles da linguagem culta ou coloquial, sempre tendo-se em mente que são as necessidades interacionais que irão decidir quais são as melhores estruturas ou os vocábulos mais expressivos para o ato conversacional ou para a interação escritor/leitor.

2.6 - PCNs e a oralidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em 1998, com o objetivo de sistematizar as referências nacionais para o ensino, nas diferentes áreas, que respeitem as especificidades de cada região do país e, ao mesmo tempo, sirvam como diretrizes para a educação em nível nacional. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei9394/96), a tônica dos PCN (para todos os níveis e modalidades de ensino) é o desenvolvimento da cidadania. Na carta em que dirige ao professor, o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, afirma: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (Brasil, 1998:5).

Para tanto, ele prevê a necessidade de revisão dos currículos escolares. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, tal perspectiva teve um imediato rebatimento nos pressupostos teórico metodológicos da disciplina, em consonância com as críticas que, desde o início da década de 1980, vinham sendo feitas aos seus objetivos e conteúdos, os quais eram de natureza essencialmente estruturalista, cujo objeto de ensino era pura e simplesmente o sistema linguístico. Ao professor, cabia a missão de ensinar gramática ao aluno, sendo esta considerada a forma legítima de manifestação da língua. Não havia, seja nos planejamentos dos professores, seja nos manuais didáticos escolhidos, espaço para se trabalhar os mais variados gêneros da oralidade. A fala e a escrita não eram vistas como modalidades complementares de uso da língua. Se a primeira era o lugar da transgressão a segunda era o lugar do “bom uso” da língua.

O resultado era que, cada vez mais, aumentava a distância entre as normas linguísticas praticadas pelos estudantes em situações reais de comunicação e a língua ensinada na escola. Apesar do incontestável fato de sermos seres essencialmente orais, as aulas se restringiam ao trabalho com a modalidade escrita, inclusive quando se arriscava trabalhar com oralidade, já que eram frequentes as atividades de oralização da escrita (por meio dos conhecidos exercícios de leitura em voz alta). Como consequência, os estudantes viam, no cotidiano escolar, serem estigmatizadas as variantes não cultas da língua que faziam parte do seu dia a dia e não desenvolviam no âmbito da escola as

competências linguísticas necessárias para exercer a sua cidadania nas diversas atividades de linguagem de que participavam. Segundo os PCN do Ensino Fundamental, Brasil 1998, “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção”.

“(…) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”. (Brasil, 1998:25)

O ensino de língua materna que está sendo orientado prevê domínio de ambas as modalidades linguísticas, pois o seu ensino não se resumirá mais às abordagens das produções escritas.

Quando são apresentados os objetivos de língua portuguesa para o ensino fundamental, outras questões surgem que podem vir a impedir o professor de tomar parte nesse debate, sendo uma delas o fato de o professor não dispor de alguma experiência/algum repertório de produções orais, apoiada (o) em algum aparato teórico, como por exemplo, na Análise da Conversação e/ou Linguística textual.

Para orientação do uso da linguagem verbal oral, são estabelecidos os seguintes objetivos:

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- Reconheça a contribuição dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- Utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- Saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- Monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessários;
- Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais.

Como constatamos esses objetivos preveem a participação de profissionais que tenham domínio dos recentes estudos de língua falada, sem o que inviabiliza não somente sua prática, mas de antemão, o sentido e a dimensão teórico-metodológica em que tais questões estão inseridas.

O documento define o que está sendo tomado como referência para ensino da oralidade:

Posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes situações de comunicação (Brasil, 1998:8)

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Nessa definição de ensino do oral, subentende-se que a escola deve focalizar gêneros orais públicos. Se avaliarmos a data da publicação desse documento, muitas questões podem/devem ser levantadas. Por exemplo: quais textos, traduzidos e publicados sobre gêneros, mais especificamente sobre gêneros orais, estavam à disposição dos

professores para que eles pudessem ter acesso? A tradução em língua portuguesa de textos de Schneuwly, que tratam desse assunto, é de 2004. Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é de 1996, portanto apenas recentemente tem se intensificado os processos de reformulação curricular dos cursos de Letras, qual formação os professores apresentam para poderem considerar não mais as situações fictícias de aprendizagem e sim situações reais da fala? Quais teorias sobre o estudo do texto falado têm feito parte dos currículos de formação de professores nos últimos anos?

No tocante ao trabalho com a modalidade oral, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1998) afirmam a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que os alunos serão avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Assim, para o documento (Brasil, 1998: 67):

“ Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.”

A escola, para isso, precisa criar condições para desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a transposição dos gêneros que estão, para além dos seus muros, sendo praticados socialmente, sob pena de dar maior relevo a estrutura deles em detrimento do seu aspecto funcional. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004:76) afirmam: “A particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade humana bastante complexa: há um desdobramento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”.

III - Textos com marcas de oralidade na escola

A análise das marcas de oralidade terá o intuito de identificar uma possível relação entre as marcas da fala e os traços de coesão e coerência da linguagem escrita. Essa etapa do trabalho será importante para perceber a interferência da oralidade na escrita e quais estratégias os alunos utilizam para sanar as dificuldades relacionadas à produção textual de adequação da fala para a modalidade escrita.

E ainda, refletimos sobre qual o papel de mediação que cabe ao professor para interferir nesse processo e trazer para a sala de aula uma prática pedagógica que faça o educando retextualizar a utilização da linguagem oral e ressignificar a sua escrita, apoiada na linguagem oral, mas de forma crítica e reflexiva.

Para esse trabalho, selecionamos dez textos produzidos em aulas de produção textuais, construídos com base na discussão dos temas relacionados à sociedade atual e seus problemas sociais.

Assim, antes de os alunos iniciarem a produção textual foi realizada uma discussão, com mediação da professora, elencando os argumentos plausíveis para os temas discutidos. Além dessa postura reflexiva a educadora ainda revisou com os educandos a estrutura e a funcionalidade do gênero selecionado que foi o artigo de opinião.

Entretanto, como a finalidade da produção era verificar a interferência da oralidade na produção textual, a educadora não retomou essa reflexão com os alunos, contando apenas com o conhecimento prévio dos educandos.

As considerações aqui propostas levam em conta os aspectos da língua falada, de natureza interacional, observando os níveis lexical e frasal. Mostraremos, a partir dos excertos analisados, os desvios quanto aos padrões de formalidade da língua escrita, através de ocorrências linguísticas encontradas nos textos dos alunos, considerando que a oralidade está mais presente no dia-a-dia dos usuários de uma língua do que a escrita,

tendo em vista que, segundo Marcuschi (2010:17), sob o ponto de vista da realidade humana, “o homem é um ser que fala e não um ser que escreve”.

Nesse sentido, vale ressaltar que no momento da produção do texto, o aluno o faz de acordo com seu conhecimento linguístico sobre a norma padrão, ou seja, “polícia-se” com mais rigidez, para que não ocorra “erro”. Entretanto, na oralidade, por sua vez, segue-se uma forma diferenciada de construir enunciados, que influencia na escrita, ou seja, naturalmente vai deixar suas marcas no texto, razão por que acreditamos ser importante discutir essas marcas da oralidade na escrita.

Esses alunos estudam em uma escola pública da região leste de São Paulo, numa comunidade carente de valores sociais e culturais. O acesso à internet se dá por meio do laboratório de informática da escola e nas lan houses informais da comunidade. A visão de mundo dos alunos é bem restrita tendo como janela de mundo, de forma significativa, a escola.

Selecionamos para a análise dez textos que serão apenas enumerados de 1 a 10 para preservar a imagem dos alunos envolvidos no processo de produção e preservar a idoneidade da amostra.

Para realizar a análise das marcas de oralidade encontradas na amostra levaremos em consideração os estudos realizados por Marcuschi (1989) e Fávero, Aquino e Andrade (2007) sobre os marcadores conversacionais. Contudo, não utilizaremos para essa análise as definições dos marcadores prosódicos, já que analisaremos os textos da modalidade escrita; entretanto, verificaremos a presença de marcadores conversacionais relacionados à presença de gírias com base nos estudos de Preti (2004).

- **formas reduzidas**, muito comuns na fala, a exemplo da redução da forma verbal “está” para “tá”;
- **marcas interacionais** compostas por *elementos lexicalizados ou não lexicalizados*, de caracterização plenamente oral, e, como vimos, de fácil identificação como primeira marca da oralidade (“*ai, bem, entende*”). Merece destaque a construção “não é?” observada em diversas retextualizações, como

variante da forma oral “né?” Neste caso, o estudante operou a transformação da forma contraída, acreditando ser o suficiente para enquadrar a expressão no texto escrito. Escapou à sua interpretação o fato de não bastar “corrigir” esse tipo de expressão sob o ponto de vista morfológico ou ortográfico, para que atinja o padrão da escrita, ou mesmo que essa expressão tem uma função na interlocução dispensada na escrita.

- **expressões informais típicas da oralidade**, que por serem muito frequentes acabam se cristalizando, inclusive na escrita desses jovens (“*está ligado, menos mal, só que*”);
- **elementos expressos por dêiticos**, nesse contexto específico, vocábulos somente completos de sentido no contexto físico da oralidade, necessitando de transformações caso sejam aplicados ao texto em sua modalidade escrita- “*aqui, lá*”.

Para Fávero, Aquino e Andrade (2007:44), os marcadores conversacionais “designam não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala”. Podem ser produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte. São exemplos de marcadores elementos como: claro, certo, uhn, viú, sabe?, né?, quer dizer, eu acho, então, daí, aí, e outros. Os marcadores prosódicos, por sua vez, abrangem contornos entonacionais, pausas, tom de voz, ritmo, velocidade, alongamentos das vogais, etc.

Os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos, como o riso, o olhar, a gesticulação, exercem uma função fundamental na interação face to face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes: um olhar pode significar o encerramento de um tópico discursivo ou um novo encaminhamento da conversação.

Por sua vez, os marcadores verbais apresentam uma variada gama de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos. Uma possibilidade de sistematização dos marcadores verbais elaboradas por Marcuschi (1989), acima citadas. Apresenta uma subdivisão em quatro grupos:

- Marcador simples: realiza se com uma só palavra: interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome, e etc. Exemplo: (agora, então, aí, entende, claro).
- Marcador Composto: apresenta um caráter sintagmático com tendência à cristalização. Exemplo: (então daí, aí depois, quer dizer, digamos assim).
- Marcador oracional: corresponde a pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo). Exemplo: (eu acho que, quer dizer, então eu acho).
- Marcador prosódico: associa se a algum marcador verbal, mas realiza se por meio de recursos prosódicos. Fazem parte deste grupo a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros.

Que substituiremos por:

- **Marcador conversacional gíria**, a gíria está relacionada, segundo Preti (2004), a oralidade, que determina a que grupo se pertence, ideologias defendidas, a sigilo de informações, marginalidade.

Nos textos selecionados os alunos deverias produzir um artigo de opinião em relação à situação da escola pública em que estuda. Analisando os textos produzidos, percebemos que, o aluno não possui ainda clareza em relação a estrutura do gênero solicitado. E possui dificuldades em realizar a paragrafação, produzindo todo o seu texto em um único parágrafo.

As marcas de oralidade presentes nos textos sugerem que, ainda não apresentam autonomia em relação à modalidade escrita e utiliza várias marcas da oralidade para apoiar a produção textual.

Assim, temos:

“A **minha** escola é muito boa porque ela é uma escola pública e não é uma escola paga porque escola paga não é boa porque tem gente que coloca **seus filho** em escola

particulá aí tem vez que não tem condição de pagá quando chega no dia de pagar eles não tem dinheiro por isso é melhor a escola pública que não é preciso pagá”

Nesse trecho selecionado encontramos:

- **formas reduzidas (particulá, pagá, os menino, as bola)** que são marcas relacionadas a oralidade, devido a interação da comunicação os falantes tendem a suprimir os fonemas finais das palavras.
- **marcadores interacionais (aí, aí acaba tudo)**

O aluno não apresenta autonomia para constatar quem é o leitor de seu texto, qual a finalidade de sua escrita, de que seu texto não é direcionado apenas para a leitura da professora; compreende que a sua opinião deve ficar clara e lança mão dos marcadores que estabelece a interação comunicacional.

Texto (2)

Na minha opinião (consciência projetiva), Eu gosto da minha escola é muito boa apesar que tem muitas pessoas que adoram arrumar brigas. Eu odeio brigas, eu gosto da minha escola eu gosto de estudar, porque é muito importante quando a pessoa for arrumá um trabalho tem que falá da escolaridade. estudar para arrumar um emprego.

O referido texto apresenta:

- **Formas Reduzidas** (Arrumá, falá) uma característica da escrita oralizada;
- **Outra marca de oralidade presente nos textos:** junção de duas orações sem conector = eu *gosto* da minha escola *é* muito boa.
- **A minha escola é boa.** repetição da comunicação anterior: na minha opinião/ é boa.

Outras observações relacionadas a oralidade presente no texto:

Texto 3 – A escola que quero ter

“A escola que tenho hoje é um ambiente muito agradável para o relacionamento da classe se relacionar com outras pessoas.

Mas eu acho que ainda precisam de algumas são necessárias mudanças no ensino como se pudesse utilizar sala de informática no dia a dia, eu acho que ajudaria bastante no ensino.

As próprias pessoas da (prolixidade) comunidade deveria ter um reconhecimento pela escola, apoiando em causas para a própria melhora na escola.

Assim como pais, professores e diretores para só assim ter uma escola melhor e de qualidades, essa melhora seria muito boa para a comunidade”.

No texto três, fica claro a coloquialidade, o aluno exerce um diálogo com seu leitor, não possui a estrutura do gênero clara e qual o objetivo da produção de texto ou a norma da língua que poderia utilizar. Apoiar-se diretamente nas formas reduzidas dos marcadores para conectar as suas ideias e organizar o seu texto.

Nas produções textuais analisadas, os alunos apresentam em sua maioria: o uso de artigo mais um pronome possessivo, o que é marca característica da oralidade; repetições com o intuito de garantir o entendimento do interlocutor, outro traço característico da oralidade. E ainda a marca de coloquialidade, o aluno não consegue organizar de forma clara os argumentos para defender seu ponto de vista, acaba lançando mão do território conhecido que são as marcas de oralidade. Verificamos, ainda, a utilização de marcadores de fala indicando sequência temporal (aí, daí), em contrapartida aos advérbios utilizados na modalidade escrita da língua.

Outro ponto visível na produção textual dos alunos é a falta de concordância verbal e nominal que é um ponto característico da modalidade escrita, diferente da modalidade oral em que a regência é simplificada ou utilizada uma regência inadequada, pois o que importa na oralidade informal é a comunicação, a interação entre os falantes.

Verificamos, ainda, a substituição do verbo haver pelo verbo ter, pois na oralidade o verbo ter é mais presente. Exemplo: Tem vez= às vezes (tem vez que não tem condição de pagá quando chega no dia de pagar eles não tem dinheiro por isso que é melhor a escola pública que não é preciso pagá). Na modalidade escrita, e fazendo uso do

processo de retextualização o aluno poderia chegar: (às vezes nossos pais não podem pagar a escola).

Cabe, aqui, uma observação pertinente, os textos não apresentaram marcas orais relacionadas a gírias de grupo, apresentam, porém, expressões populares (**já se acha a última bolacha do pacote**) com características de subjetividade.

Ainda, foi possível verificar um único uso consciente da marca de oralidade gíria (no título do texto: Desigualdade Social, **Pô, meu!**):

Pô = gíria e emprego de palavra, deslocando o sentido dela

Meu= oralidade, com um determinante sem substantivo indefinido: amigo/ Brother/ irmão/companheiro/ etc

No texto analisado, o aluno adotou uma gíria utilizada por um jogador de futebol para transmitir sua indignação. Foi uma escolha consciente do sentido da gíria. Esse é o real papel da escola. Proporcionar a autonomia em relação à modalidade oral, que pode fazer parte da escrita, quando o uso se dá para garantir a presença de sentido e colaborar para a clareza das ideias; as modalidades convivem de forma pacífica, cabendo apenas o usuário saber utilizá-las para a finalidade adequada, como o exemplo, o uso da gíria para dar estilo ao título do texto.

Assim, conforme Marcuschi (2010) seria necessário para os educandos realizarem os estágios de retextualização para limpar a produção textual e refletir sobre os conectores ideais nessa modalidade formal da língua. Deixando claro que, a escola deve se preocupar em estabelecer um currículo que traga para a prática docente, o trabalho com os gêneros orais para que textos tão imaturos, como os analisados, possam ainda ser produzidos por alunos que já estão finalizando o ensino fundamental II e ingressando no Ensino Médio.

A escola precisa se preocupar em colocar em prática os princípios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares em que defendem o ensino - aprendizagem voltado, também, para a modalidade oral, para garantir a autonomia dos alunos nos textos orais e nos

textos da modalidade escrita da língua com habilidades em adequar o contexto nos níveis formais e informais da língua nas diferentes situações sócias.

IV - Considerações Finais

Como se pode perceber, a presença da linguagem oral é marcante nos textos escritos pelos alunos do Ensino Fundamental II, uma vez que eles não adquiriram, ainda, o domínio necessário para utilizar a modalidade escrita da língua. Isso se explica pela deficiência do ensino da língua portuguesa nas séries iniciais e pelos hábitos linguísticos, utilizados inconscientemente nos textos escritos, adquiridos pelos fatores sociais, culturais, históricos e econômicos.

Os dez textos selecionados representam uma amostragem de toda uma turma, ou seja, o que encontramos nos que aqui foram analisados, podemos perceber nos demais textos da turma.

Segundo Marcuschi (2010, p. 17), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias e que permitem a construção de textos coesos e coerentes”. A diferença é que a primeira se utiliza dos sons da fala, e a segunda de sinais gráficos. Logo, sabemos que existem diferenças significativas entre a língua falada e a língua escrita, porém as duas estabelecem a comunicação. Nesse caso, é papel dos usuários da língua, tanto ao falar, quanto ao escrever, ter clareza, objetividade e segurança em relação ao que dizer e como se expressar nas diversas situações de comunicação linguística.

Nesse caso, entra o papel da escola no sentido de preparar o aluno para o desempenho linguístico, de modo que ele empregue as duas modalidades de uso da língua de acordo com os critérios de uma e outra.

A escola, que se propõe a instrumentalizar os estudantes para a modalidade escrita, e desenvolver suas múltiplas competências comunicativas e nega o mesmo trabalho com a modalidade oral da língua – mostra-se ineficaz, uma vez que, se tem formado estudantes com inúmeras deficiências na produção de textos escritos, e na formulação dos textos orais, contextualmente.

Contudo, os alunos que participaram da amostra selecionada, apresentam, em seus textos marcas de oralidades que já deveriam ter sido sanadas da linguagem escrita. Ao analisarmos essas marcas notamos a importância de um trabalho voltado para a reflexão da oralidade na sala de aula. Um trabalho permeado pelos gêneros textuais orais colabora, de forma significativa, com o processo de retextualização dos alunos e possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades para elaborar e adequar às modalidades da língua em seus contextos sociais.

No contexto escolar, lugar de desenvolvimento das competências linguísticas e, principalmente, do domínio do “mundo da escrita”, constroem-se, também, algumas contradições: a primeira delas está no fato de que a escola não tem dado atenção às competências linguísticas num âmbito global, por centrar seu trabalho na valorização da escrita em detrimento da fala; a segunda reside no fato de que essa mesma escola, tão concentrada no ensino da modalidade escrita, não tem dado conta da tarefa de capacitar os estudantes para o seu uso adequado e competente, mesmo após anos de estudos.

Nesse caso, o que verificamos, apesar dos avanços nos suportes teóricos – incluindo os próprios documentos oficiais que norteiam a educação, como os PCNs – há despreparo da escola no enfrentamento das relações fala/escrita, e, em alguns casos, há um desencontro entre o discurso e a prática no que tange ao estudo sistemático da fala e sua relação com a escrita.

Como resultado dessa contradição, temos indivíduos que embora consigam alcançar certa formação, não têm a garantia de tornarem-se usuários conscientes e competentes de sua própria língua, seja ela oral, seja escrita.

Cabe, aqui, retomarmos as palavras de Bastos (2012:158):

“Com isso percebemos que, o ingresso da modalidade oral da língua na prática da sala de aula tem muito a contribuir para a formação de sujeitos autônomos e competentes em diferentes contextos de uso da língua. Propor questões e análises sobre a variação, noção de língua padrão, registro, adequação, níveis de uso da língua, as relações mútuas e diferenciadas entre escrita e fala e a influência desta naquela parece riquíssimo para o

desenvolvimento da capacidade de produção escrita e oral, de competência comunicativa em diferentes contextos de uso da língua, na diminuição do preconceito linguístico e tantos outros.

É preciso, ainda, levar os alunos não apenas a reconhecer e dominar as características e propósitos comunicativos dos diferentes textos orais dentro e fora da escola, mas a refletir e compreender os aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos que colaboram para a estrutura desses gêneros e para a produção de sentido, além de conceber uma relação mais dialética entre a oralidade e o letramento.

E ainda, considerar os PCNS, (Brasil, 1998: 67):

“Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.”

Em suma, para corroborar com essas considerações, retomamos as palavras de Bechara (1985:13).

“No fundo, a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens”.

Uma missão que cabe a todos nós!

Bibliografia

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília,DF: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino materna*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LEAL. Telma Ferraz, Siane Gois (organizadoras) *A oralidade na escola : a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2010, p. 15-37.

ROJO, R. H. R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Suely Miranda. *Uma Sequencia Didática para o Gênero Artigo de Opinião*. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

Anexos

Corpus da Análise

Texto 1 - A escola

A minha escola é muito boa porque ela é uma escola pública e não é uma escola paga porque escola paga não é boa porque tem gente que coloca seus filho em escola particulá aí tem vez que não tem condição de pagá quando chega no dia de pagar eles não tem dinheiro por isso que é melhor a escola pública que não é preciso pagá e a escola que eu gostaria de ter ela mesmo sendo pública eu gostaria de ter ela mesmo sendo pública que queria que tivesse um monte de coisas na nossa escola. Por que se tivesse as coisas a escola seria bem melhor se tivesse piscina, quadra boa, porque a quadra já está muito velha aí é porque os menino não sabe cuidar do nosso ambiente escolar fica só chutando as bola na parede, aí acaba tudo.

Texto 2 – O que você acha da escola?

Na minha opinião, eu gosto da minha escola é muito boa apesar que tem muitas pessoas que adoram arrumar brigas. Eu odeio brigas, eu gosto da minha escola porque é muito importante quando a pessoa for arrumá um trabalho tem que falá da escolaridade.

A sala de informática é apropriada para mexer, tem pessoas que comenta nossa a gente só mexe meia hora, uma coisa é não mexer, então esse povo reclama de boca cheia porque pode ser meia hora, mas eles não deixão de mexer.

E eu acho que na escola tem sempre que ter educação sempre, tem gente que xinga, não faz atividades, não obedece, fala “você não é minha mãe pra mandá em mim, mesmo assim tem que obedece eles falam eu esqueci em casa quando são cobrados a lição”.

Texto 3 – A escola que quero ter

A escola que tenho hoje é um ambiente muito agradável para se relacionar com outras pessoas.

Mas eu acho que ainda precisam de algumas mudanças no ensino como se pudesse utilizar sala de informática no dia a dia, **eu acho que ajudaria bastante no ensino.**

As próprias pessoas da comunidade deveria ter um reconhecimento pela escola, apoiando em causas para a própria melhora na escola.

Assim como pais, professores e diretores para só assim ter uma escola melhor e de qualidades, essa melhora seria muito boa para a comunidade.

Texto 4 – Os problemas da Escola Pública

Os problemas das escolas públicas tem solução é preciso ter só comprometimento com os professores e os diretores, e também com os alunos da escola para que se possa ter uma educação bem melhor.

A violência também é um problema que tem solução basta conversar com os pais ou responsáveis sobre o problema.

Para o caso de roubo, não deixe de revistar as bolsas pra vê se encontra o produto do roubo se necessário chame a ronda escolar para pegar os ladrões.

Na minha opinião para resolver os problemas da escola pública tem solução, é só todos respeitarem uns aos outros.

Texto 5 – Desigualdade social, **Pô, meu!**

A desigualdade social e outros tipos de preconceito são problemas que muitas pessoas estão enfrentando nos dias de hoje, pois muitas pessoas **acham que é mais do que a outra sendo que não é nada**, acha por que possui riquezas tem um carro bom, uma casa

boa já se acha a última bolacha do pacote e aquele que é simples se esforça pra ter seus bens eles humilha esses, pois eles tem do bom e do melhor.

Mas eles não tem a consciência que um dia eles pode chegar a uma situação dessa e outros humilharem e eles sentirão na pele o que o outro sentia quando ele falava que era melhor.

Essas coisas pode mudar si todos agir da mesma maneira considerando que ninguém é melhor que outra pessoa, assim, podemos viver unidos num sociedade de paz.

É preciso mudar porque muitas pessoas passando fome e muitos se preocupando consigo mesmo como mostra o texto que lemos.

Texto 6 – Desigualdade social no Brasil

Eu acho a desigualdade do Brasil muito grande muitas não tem o que comer enquanto outras tem dinheiro de sobra. No Brasil se um político rouba fica alguns meses preso e depois sai da cadeia como se nada tivesse acontecido, enquanto um pobre se rouba uma bolacha no mercado porque não tem nada para comer fica anos na cadeia e fica conhecido como ladrão.

Uma pessoa que não tem ninguém para ajudar é que não consegue arrumar um emprego, vira mendigo querendo a ajuda de pessoas, e não tem muitas ONGs e nem associações para suportar o tanto de mendigos que há no Brasil.

Eu acho que havia de ter uma associação do governo que ajudasse essas pessoas que passa fome arrumando empregos e dando moradia, para eles se estabelecerem de volta a vida.

Texto 7 – A escola que eu tenho e a que eu gostaria de ter

Minha escola é boa em comparação às outras do bairro, só não concordo com a atitude de alguns professores acho que, em questão a ensino eles poderiam trabalhar mais com atividades da apostila e não ficar só passando texto.

Eu gostaria de ter uma escola com armários e que fosse em tempo integral para ter mais atividades culturais de dança e outras, e que tivesse uma sala para cada matéria. Assim, os alunos ao invés de quererem chamar a atenção ou fazer bagunça iriam estudar e ajudar os colegas que precisassem.

E a comunidade preservasse a escola.

Texto 8- As diferenças entre o rico e o pobre

Na minha opinião o rico e o pobre deveria ter igualdade em tudo, pois os ricos sempre tiram dos pobres. Os pobres passam fome, frio, e os ricos ficam com muito e os pobres com nada.

Crianças passando fome, comendo resto que os poderosos jogam no lixo favelas com poucos espaços de diferenças entre os prédios e apartamento.

Muitos ricos gostam de ver o sofrimento dos pobres, de humilhar, e de julgar por serem diferentes.

Pessoas morrendo de fome, por ficarem muito tempo sem comer, muito tempo sem beber água como essas pessoas poderão ser humanos, é assim que coloco meus argumentos!!

Texto 9 – Desigualdade Social

Na minha opinião desigualdade social é um problema muito sério. Pessoas recebendo mais dinheiro que as outras.

Pessoa satirizando a condição financeira de outros, favelas disputando o mesmo espaço com os prédios de alto padrão.

Gente faminta pegando comida do chão, eu acho que se as pessoas deixassem a desigualdade de lado e parassem de querer ser melhor que outras pessoas o mundo seria melhor.

Eu acho que devemos pagar impostos porque nessa vida de graça exemplo é se comprar uma casa, tenho que pagar o imposto porque é para o governo.

Texto 10 – A escola que eu tenho e a escola que eu gostaria de ter

A escola que eu tenho é muito boa, os professores são bons muitos alunos disciplinados outros nem tanto.

A escola que eu gostaria de ter seria uma escola com armários para os alunos colocarem suas coisas pessoais e computadores na sala para todos os alunos.

No refeitório comidas para cada período, manhã pão e café, tarde almoço, e noite comida.

Mas a escola que eu tenho é muito boa por isso ainda estou aqui porque se não já teria saído daqui. E é assim a escola que eu gostaria de ter