

# Linguagens e Códigos

## 3 Práticas e gêneros orais na escola

### Objetivo

O terceiro Tema do nosso Curso é Práticas e gêneros orais na escola. O objetivo deste módulo é discutir quais os modos e as situações que possibilitam a recepção e produção de textos orais na escola. Três tópicos compõem esse Tema e serão trabalhados neste módulo:

- A oralidade na escola
- A escuta de textos
- A produção oral

## TÓPICO 1 A oralidade na escola

### Objetivos

Os objetivos específicos deste tópico do terceiro módulo do nosso Curso são:

- discutir sobre como a oralidade ganha corpo na escola;
- identificar quais as funções que a oralidade assume na interação dos indivíduos que circulam no espaço escolar;



#### O QUE VEIO ANTES?

No módulo anterior, discutimos como os gêneros escritos e impressos circulam na escola, como as práticas de leitura e escrita podem ser abordadas e como elas ajudam a construir a interação escolar. Neste módulo, enfocaremos as práticas e gêneros que se baseiam na oralidade.

Uma das críticas mais frequentes que se costumava (e ainda se costuma) fazer em relação à escola é dizer que nela *o aluno entra mudo e sai calado*. Nessa crítica existe uma visão sobre qual é ou deve ser o lugar da oralidade na escola, sobre como

a linguagem oral ganha corpo nas interações entre os membros da comunidade escolar e entre professor e alunos na sala de aula.

Entretanto, essa crítica parece apenas parcialmente verdadeira: qualquer pessoa que adentre o espaço de uma escola poderá facilmente perceber a multiplicidade de textos orais que são produzidos nas mais diversas situações: entre professor e aluno nas atividades escolares, entre os alunos durante os intervalos de aula, entre professores e coordenadores pedagógicos durante as reuniões, entre os professores na sala de professores, entre os funcionários e os alunos, entre professores, funcionários e familiares etc. Como podemos constatar, as situações de produção da oralidade na escola não são raras e muitos acreditam mesmo que seria necessário conter essa oralidade, argumentando que ela seria a causa e o sintoma de uma das principais preocupações de grande parte da comunidade escolar: a indisciplina dos alunos.

A maneira como se julga a oralidade na escola se relaciona diretamente com o lugar a ela reservado pela própria tradição escolar, no que se refere tanto à sua presença na escola, quanto ao seu ensino e aprendizagem em sala de aula.

Podemos identificar várias práticas orais na história de consolidação da escola brasileira, que vão desde interações orais espontâneas entre os alunos em situação de intervalo entre as aulas até atividades escolares *como a recitação de textos* em aulas de língua ou em datas cívicas e comemorativas do calendário letivo. Entre esses dois polos de produção oral (o oral espontâneo e a oralização da escrita) existe um conjunto de práticas e gêneros orais que se aproximam, como em um *continuum*, ora de um polo da produção oral ora do outro. Assim, uma fala dirigida por um aluno ao colega durante o intervalo da aula será diferente de outra produzida por esse aluno à professora quando pergunta a ela sobre como foi o seu desempenho na última atividade ou sua frequência no último mês. Será ainda diferente da fala que a professora dirige aos familiares do aluno durante uma reunião de pais ou à fala dirigida à mãe de um dos alunos que lhe pergunta pelo desempenho do filho, ao final da reunião.

Embora se possa detectar um conjunto de orais que se produzem na escola, vale lembrar que nela as práticas orais tenderam historicamente a se vincular estreitamente à escrita (em sua norma culta e em seu registro formal). Há, nesse procedimento de avaliar o oral em relação sempre à escrita padronizada, o risco perigoso de considerar a escrita como uma forma superior de expressão, restando à oralidade o lugar do caos, da imprecisão, da possibilidade do erro. Cria-se, assim, uma dicotomia radical entre fala e escrita, descrita pelo professor Luis Antonio Marcuschi (2003, p. 27) do seguinte modo:

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentaria		completa

Considerar a oralidade numa relação de subordinação em relação à escrita pode levar à crença de que a escola é o lugar de aprender a escrever, já que o aluno poderia muito facilmente, ainda segundo essa crença, desenvolver a linguagem oral em outros espaços sociais, como na família ou na interação com vizinhos, amigos e outras pessoas, fora da escola.

Duas questões podem ser consideradas a esse respeito:

- em que medida os outros espaços sociais incentivam e abrem espaço para a produção e o desenvolvimento efetivos de gêneros e práticas orais e, em caso afirmativo, quais os tipos de gêneros e práticas orais privilegiados nesses espaços?
- como os gêneros e práticas orais se estabelecem na escola e que diferencial ela pode agregar aos gêneros e práticas que os alunos já conhecem e àqueles que passam a conhecer e desenvolver apenas quando entram na escola?

A resposta à primeira questão deve considerar como se dá a participação dos indivíduos em espaços públicos de construção da cultura em grandes centros urbanos na atualidade. Apenas para estabelecer um contraponto, vale lembrar a experiência de participação na vida pública que ocorria, por exemplo, nos anos oitenta do século passado, nos movimentos estudantis, nas Comunidades Eclesiais de Base, nos sindicatos etc., espaços em que se exercitava a fala pública: para muitos jovens que tiveram a possibilidade de interagir nesses espaços, falar em público era tão comum e frequente que a escola era apenas mais um espaço, complementar, de interação oral. Assim, as práticas e os gêneros orais da vida social não apenas possibilitavam o desenvolvimento da oralidade, como também subsidiavam a própria produção oral escolar (nos grêmios escolares, por exemplo).

Que lugar é reservado nos dias de hoje ao exercício da fala pública, principalmente em tempos de desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação e de ampliação do acesso a elas? Que tipo de interação oral a mediação dessas tecnologias proporciona ao jovem que vive nas cidades? Qual o papel da escola nesse processo histórico e cultural?

O primeiro passo para refletir sobre essas novas demandas sociais e sobre o lugar da oralidade na prática escolar é identificar quais gêneros e práticas orais os alunos já conhecem quando chegam à escola. Outro passo importante é reconhecer como a oralidade é exercitada nos vários espaços e tempos da escola.

Apenas para tomar o exemplo das práticas que ocorrem em sala de aula, podemos identificar várias situações que testemunham a presença da produção oral, entre as quais:

- produção oral como modo de motivar para a aula ou como introdução a exercícios escritos (leitura oral e coletiva de comandos de questão dos exercícios etc.);
- produção oral como oralização dos textos escritos selecionados (leitura oral ou recitação);
- produção oral como comentário dos textos oralizados, detectando-se o assunto de que tratam e outros elementos, ligados em geral à sua organização estrutural (no caso da narrativa, por exemplo, ênfase a elementos como personagens, ações, cenário etc.). Trata-se de um exercício preliminar que prepara as questões que serão pedidas no exercício escrito.

A própria aula pode ser considerada um gênero em que a produção oral e a escuta têm um papel central. Exemplo disso é a caracterização que o professor Luis Antonio Marcuschi (2005) faz de alguns tipos de aula. Embora ele se refira a aulas expositivas no Ensino Superior, as indicações que apresenta podem-nos ajudar a pensar na pluralidade de maneiras como a oralidade aparece na sala de aula e em outros espaços da escola. Para ele, haveria pelo menos quatro tipos de aula:

1. Aula ortodoxa: “o professor apresenta o tema e o desenvolve, geralmente sem intervenção dos alunos ou com intervenções breves, sempre orientadas para o tópico, assimiladas quando pertinentes ou ignoradas quando fogem do tema. Raros são os desvios do tópico central, tendo-se como roteiro um esquema bastante fixo. Trata-se da preleção clássica em que o professor é o dono do tópico e está ali para ensinar” (p. 52-3).
2. Aula socrática: “trata-se de um formato de aula em que o professor tem um tema, mas não o enuncia nem o expõe de forma direta. Usa de modo sistemático a estratégia da mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas. De posse das respostas, elabora sua posição para iniciar nova rodada de perguntas” (p. 55).
3. Aula caleidoscópica: “o professor tem um plano maleável com um bloco de temas construído na base da motivação e da colaboração dos alunos. Trata-se de uma estratégia em que o aluno tem grande participação espontânea. Esse formato é suscetível de desenvolvimento de vários tópicos interligados, mas nem sempre numa ordem linear ou de fácil percepção ao aluno” (p. 57).
4. Aula desfocada: “nesse formato de aula, aparentemente, não há um tópico bem delineado em andamento, pois o professor ou trata de muitos temas pouco interligados ou cede às provocações dos alunos e dá a entender que tudo é tratável, desde que tenha alguma associação com o que está em andamento” (p. 58).

Cada um de nós já deve ter visto ou participado de algum desses tipos de aula. Essa qualificação é um bom ponto de partida para se pensar sobre outros tipos de aula e mesmo sobre um fenômeno da prática escolar, que é menos raro do que parece: o fenômeno da não-aula, em que não ocorre qualquer interação oral entre professor e alunos. É um bom ponto de partida também para se pensar sobre a interação oral em outras situações escolares, como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, conversas entre alunos e entre professores nos intervalos de aula etc.

Nos próximos dois tópicos deste módulo, trataremos mais especificamente de duas práticas orais presentes na escola: a escuta e a produção de textos orais.

## TÓPICO 2 A prática de escuta

### Objetivos

Os objetivos específicos deste tópico do terceiro módulo do nosso Curso são:

- conceituar a escuta como prática de recepção de textos orais, contraparte da prática de recepção de textos escritos realizada pela leitura;
- discutir sobre as capacidades envolvidas na prática de escuta.

### O que é escutar?

O que estamos chamando prática de escuta se refere tanto à prática de audição de textos orais quanto à recepção mais ampla de textos que envolvem a percepção, além dos

elementos linguísticos, elementos paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração etc.) e cinésicos (atitudes corporais, gestos, direcionamento do olhar etc.).

A escuta supõe ainda a percepção de outras semioses que em alguns casos acompanham a elocução oral, como no caso da recepção dos chamados gêneros multissemióticos: narrativas cinematográficas, páginas da Internet, peças de teatro, entre outros que exige acionar, além, do canal auditivo, o visual e o tátil.



Registros semióticos ou semioses são modos de representação que utilizam algum tipo de sistemas de signos, como imagens e gestos, por exemplo.

Dolz & Schneuwly ([1998] 2004, p. 160) apresentam os seguintes “meios não-linguísticos da comunicação oral”:

Meios Paralinguísticos	Meios Cinésicos	Posição dos Locutores	Aspecto Exterior	Disposição dos Lugares
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Considerando que a produção oral utiliza recursos que vão além do código verbal, é possível admitir que a prática de escuta apresenta múltiplas dimensões, que exigem diferentes capacidades do ouvinte ou do indivíduo que se apropria dos gêneros orais. Do mesmo modo como qualificamos três grandes agrupamentos de capacidades envolvidas na prática da leitura, podemos pensar nessas capacidades também para a prática da escuta.

## Capacidades de escuta

Conforme o gênero oral considerado, a prática de escuta pode exigir que o ouvinte acione várias capacidades, podendo uma ganhar mais relevância do que outra. Entre essas capacidades, podemos identificar:

1. **a capacidade de decifrar:** consiste em ser capaz de perceber uma emissão vocal como sendo uma emissão articulada de vogais e consoantes que entram em combinações múltiplas formando um todo sonoro ao qual o ouvinte pode atribuir um significado, distinguindo-o de uma emissão indistinta de sons.
2. **a capacidade de compreender:** consiste em ser capaz de perceber elementos prosódicos estreitamente ligados à emissão vocal: a entonação, a acentuação e o ritmo. Compreender o modo como esses elementos atuam na produção oral é tarefa que se vai incrementando ao longo das experiências de uso da língua pelo indivíduo. É isso que pode explicar que uma criança não reconheça o tom irônico de uma emissão vocal quando alguém conta uma piada, por exemplo; mas que seja capaz de compreender o tom repreensivo ou afetoso da emissão vocal da mãe ou da professora, conforme o contorno entonacional e a duração quando elas a chamam pelo nome. A capacidade de compreender inclui ainda a percepção da emissão vocal com relação aos meios cinésicos (para onde direciona seu olhar, como movimenta as

mãos, como se locomove no espaço etc.) e ao posicionamento do falante no espaço físico de onde fala (qual lugar físico ele ocupa, a que distância o ouvinte se encontra dele etc.)

3. **a capacidade de interpretar:** consiste em ser capaz de perceber as condições do contexto mais amplo de produção oral (com que finalidade a fala está sendo produzida, qual a relação entre o falante e o ouvinte, qual estatuto assumem na sociedade). Consiste também em ser capaz de perceber a conjugação da fala com outros registros semióticos, como escrita, imagens fixas e animadas, efeitos sonoplásticos, e o modo como esses registros ganham corpo em gêneros textuais multissemióticos, podendo avaliar o alcance e a adequação desses registros na interação oral.



Qualificar essas capacidades como fizemos não significa afirmar que elas sejam acionadas de modo estanque e uma após a outra. Na verdade, a recepção de um texto oral coloca o ouvinte na situação de ter que conjugar as diferentes capacidades, sendo que, dependendo do gênero oral e da situação considerados, uma capacidade pode ser acionada com maior ênfase que outra.

Em certos casos, compreender um determinado contorno entonacional permite interpretar o tipo de relação que os interlocutores (falante e ouvinte) mantêm entre si e a finalidade da elocução. De todo modo, a capacidade de **decifrar** uma massa sonora como uma emissão vocal à qual é possível atribuir um sentido é condição preliminar para acionar e desenvolver as capacidades de **compreender** e **interpretar**.

## TÓPICO 3 A produção oral

### Objetivos

Os objetivos específicos deste tópico do terceiro módulo do nosso Curso são:

- conceituar a produção oral conforme contraparte da prática de recepção de textos orais realizada pela prática de escuta;
- discutir as fases do processo de produção oral.

### O que é falar?

Podemos qualificar inicialmente a prática de produção oral, como sugerem Dolz & Schneuwly ([1998] 2004), como *produção corporal através da voz*:



a voz do corpo é, a um só tempo, a nossa própria, que produzimos e percebemos, e a dos outros. Vibrações que se tornam sons; sons que se tornam gritos, cantos, palavras; manifestações de si e dos outros, ações e verbo (p. 161-2).

Esse ponto de vista nos leva a considerar a produção oral como um processo com múltiplas facetas, um trabalho em que se conjugam elementos tanto do meio físico que permite a fala, quanto do contexto em que essa fala é produzida. Cada um desses dois conjuntos de elementos exige do falante que acione diferentes capacidades.

Assim, falar é emitir vocalmente (meio sonoro de produção) uma mensagem em uma dada situação de comunicação (contexto de produção). Em outras palavras, é uma prática que se constrói pelo encontro de dois conjuntos de recursos:

- i. **recursos do meio de produção:** recursos linguísticos (fonemas articulados), paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, acentuação, entonação) e cinésicos
- ii. **recursos do contexto de produção:** gênero textual do texto oral produzido, ouvinte visado, espaço e tempo da produção, finalidades, imagens e valores recíprocos existentes entre falante e ouvinte (ou locutor e interlocutor).

Esses dois conjuntos de elementos não aparecem separados na produção oral: mais frequentemente são utilizados conjuntamente pelo falante, mantendo entre si relações de interdependência. Desse modo, um recurso como qualidade de voz está muito diretamente relacionado a gêneros orais formais públicos, como a conferência, a palestra ou a exposição oral: o modo como esse recurso é utilizado pode definir o modo como o gênero textual é produzido, podendo interferir positiva ou negativamente nessa produção.

É essa complexidade de recursos envolvidos na produção oral que permite pensar em sua relação com a produção escrita, afastando a ideia de que a escrita seja um espelho, um reflexo da fala. Como sistema de notação ou representação, a escrita mantém com a fala relações de aproximação, o que não significa que a represente de modo pleno e exato.

## Produção oral, escrita e outros registros semióticos

É curioso observar que, na ideia que toma a escrita como espelho da fala, costuma vir embutida uma outra: de que ela é superior, mais exata, mais eficaz, mais legítima que a fala. Existem razões históricas que atribuem à escrita essa primazia em relação à fala, e a prática escolar contribui nesse processo quando toma a escrita como seu objeto privilegiado de ensino.

Está nessa crença uma preocupação muito recorrente dos professores com relação às chamadas interferências da fala na escrita, as quais são consideradas, de modo geral, como um defeito, uma praga: um texto escrito que traz marcas consideradas orais é muito facilmente qualificado, na escola, como malfeito, malformado.

Na base dessa crença encontra-se ainda um procedimento muito comum na prática escolar: se a fala é o lugar do erro, do inexato e do impreciso, e a escrita, por oposição, é considerada o lugar do certo, da clareza e da precisão, cabe à escola *higienizar* a escrita, extrair (ou excluir?) dela tudo aquilo que, de algum modo, lembre a fala.

O que discutimos até o momento nos mostra que essa crença pode ser questionada e que a produção oral é uma prática complexa, uma vez que:

- i. não existe a Oralidade, mas orais ou oralidades, que adquirem feições diferentes conforme os recursos do meio de produção privilegiados: lembremos que a alteração da entonação em uma situação de produção oral pode ocasionar mudança de sentido daquilo sobre o que se está falando e provocar reações diversas na interação, no modo com que o ouvinte compreende e interpreta o que foi dito;



- ii. não existe produção oral desvinculada de um contexto de produção e de um gênero textual específico. O gênero textual é central para definirmos aspectos ligados ao próprio meio de produção: se a intenção é contar uma piada para os colegas na hora do intervalo, o ritmo e a entonação tomarão uma feição diferente daquela que poderiam tomar se a intenção fosse produzir uma exposição oral em um seminário na aula de história, por exemplo. O gênero a ser produzido é importante também para que avaliemos as relações do texto oral produzido com relação tanto à modalidade escrita e aos gêneros escritos, quanto aos outros registros semióticos com os quais o texto oral pode se relacionar: como ocorre com os gêneros do cinema, da publicidade, do teatro e os gêneros que integram o mundo digital, na Internet.

Considerando esses dois aspectos, a questão passa a ser a abordagem da produção oral como uma prática que nem sempre ocorre espontaneamente. Em alguns casos, a produção de um texto oral deve considerar o processo em que essa produção se constrói. Em muitos casos de gêneros orais formais e públicos (como é o caso da conferência, da palestra, da exposição oral, do discurso de formatura, da assembléia, entre outros), as fases desse processo aparecem com mais ênfase.



Agora que terminamos a leitura do Tema 3 da apostila, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

## Para saber mais

- BENTES, A. C. Sobre as múltiplas e diferentes oralidades no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: Roxane Rojo; Egon Rangel. (Org.). **Explorando o ensino: Língua Portuguesa**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- GOMES-SANTOS, S. N. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. In: DELTA. **Documentação de Estudos em Linguística Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, SP: PUC, v. 25, 2009, p. 39-66.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez. 2001.
- \_\_\_\_\_. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005., p. 45-83.
- SILVA, L. A. da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, D. (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 19-43.

### O QUE VIRÁ DEPOIS?

O tema do quarto e último módulo do nosso Curso será dedicado à linguagem no cotidiano escolar.