

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - PORTUGUÊS

ANA PAULA DE BRITO MOURA ROCHA

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: O
ENSINO/APRENDIZAGEM DA EXPRESSÃO ORAL NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PICOS-PI

2014

ANA PAULA DE BRITO MOURA ROCHA

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: O
ENSINO/APRENDIZAGEM DA EXPRESSÃO ORAL NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras-Português, da Universidade Federal do Piauí - CSHNB, como requisito parcial para a conclusão do curso.

Orientador: Prof. Me. Luiz Egito de Souza Barros

PICOS-PI

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo**

R672d Rocha, Ana Paula de Brito Moura.

Desenvolvimento da competência comunicativa: o ensino
aprendizagem da expressão oral na aula de língua portuguesa do
8º ano do ensino fundamental / Ana Paula de Brito Moura Rocha.
– 2014.

CD-ROM : il; 4 ¼ pol. (56 f.)

Monografia(Licenciatura em Letras-Português) – Universidade
Federal do Piauí. Picos-PI, 2014.

Orientador(A): Prof. Me. Luiz Egito de Souza Barros

1. Expressão Oral. 2. Aula de Português. 3. Competência
Comunicativa. I. Título.

CDD 410

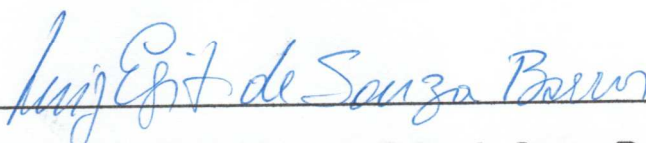
ANA PAULA DE BRITO MOURA ROCHA

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: O
ENSINO/APRENDIZAGEM DA EXPRESSÃO ORAL NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovada em: 10 / agosto / 2014

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras-Português, da Universidade Federal do Piauí - CSHNB, como requisito parcial para a conclusão do curso.

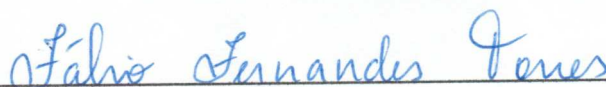
BANCA EXAMINADORA



Presidente: Prof. Me. Luiz Egito de Souza Barros
Universidade Federal do Piauí- UFPI



Avaliador 1: Prof (a). Me. Leila Rachel Barbosa Alexandre
Universidade Federal do Piauí- UFPI



Avaliador 2: Prof. Me. Fábio Fernandes Torres
Universidade Federal do Piauí- UFPI

Dedico esse trabalho a DEUS, pela sabedoria com que me guiou; à minha mãe, pela força que me sustentou; ao meu esposo, pela confiança que me fortaleceu; e ao meu orientador, pela disponibilidade e paciência com que me instruiu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a DEUS, por ter-me sustentado nos momentos mais difíceis e não ter-me deixado desistir de alcançar esse sonho tão almejado. Sem a Sua sabedoria, eu não teria conseguido chegar até aqui. Tu és, e sempre será, o meu alicerce.

Agradeço ao meu querido esposo, José Romário de Moura Rocha, pela compreensão durante toda essa batalha vivida por mim. Agradeço-lhe por ter-me dado força para seguir em frente e ter-se doado, ao máximo, para amenizar as dificuldades que surgiram no decorrer dessa caminhada.

Agradeço à minha família, em especial a minha mãe, Edileuza Leonília de Brito, que sempre me disse que eu era capaz de alcançar todos os meus objetivos e que me tranquilizava, quando tudo parecia perdido.

Agradeço aos meus amigos e amigas, pelo companheirismo durante todo o curso. Agradeço em especial a minha querida amiga, Daiane Cortez Sousa, que no início dessa jornada me deu o apoio necessário para seguir em frente.

Agradeço aos meus professores e colegas da Educação Básica, que sempre acreditaram na minha capacidade de concluir esse curso, e de ir além dele.

Agradeço também aos meus professores universitários, pelos puxões de orelha, pelo preparo que me deram para que eu vencesse as minhas limitações e chegasse até aqui. Sem a ajuda de vocês eu não seria quem eu sou hoje, forte o suficiente para enfrentar e vencer todos os meus medos, não só na jornada educacional, mas, sobretudo, na vida.

Agradeço ao meu estimado orientador Luiz Egito de Sousa Barros, pelos conselhos, pela sabedoria, pela dedicação e pela humildade com que sempre agiu comigo, e com os meus colegas de curso. Você é bem mais que um professor, você é um amigo que jamais será apagado da minha memória. Onde quer que eu vá, eu sempre levarei comigo os ensinamentos adquiridos ao longo desse tempo que convivi contigo, pois tenho certeza que isso me fará uma professora e uma pessoa melhor.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma discussão sobre a presença da expressão oral e de suas muitas variações no ensino de língua portuguesa, tentando compreender como a presença da oralidade na sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Neste trabalho a discussão gira em torno da centralidade da escrita nas aulas de Língua Portuguesa e o conseqüente descaso no que diz respeito à expressão oral. Assim, o mesmo torna-se relevante na medida em que disponibiliza a professores de português algumas discussões e críticas acerca do modelo tradicional de ensino, bem como sugestões para uma nova postura pedagógica. Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma pesquisa de campo, em uma escola da rede pública de ensino, com o intuito de investigar a concepção de ensino de língua materna que norteia as práticas da professora de português. Buscamos ainda identificar como os alunos concebem a modalidade falada da língua e como os mesmos avaliam o trabalho da professora de português, no tocante a esse conteúdo. Valemo-nos da entrevista e do questionário como instrumentos para a coleta dos dados, além da observação direta de algumas aulas da professora. Além da pesquisa de campo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, tomando por base os seguintes teóricos: Osias (2010), Bortoni-Ricardo (2005), Fávero, Andrade e Aquino (2009), Barros (2000), Monteiro (2000), Travaglia (2008), Urbano (2000), Bechara (1991), Cavalcante e De Melo (2006), Koch (2002) e Marcuschi (1997; 2003; 2007; 2008), que tratam de variação linguística e ensino de língua materna, bem como da oralidade e do letramento como práticas sociais e da presença da oralidade no livro didático. Os resultados obtidos comprovam a nossa hipótese a respeito da posição secundária que a oralidade ocupa em sala de aula, visto que, por meio da análise dos dados, percebemos que a escola prioriza o ensino da descrição gramatical da norma culta escrita, mesmo no trabalho com os textos. No que diz respeito aos alunos, os mesmos demonstram desconhecimento do funcionamento da modalidade falada da língua, e permanecem na ideia de “erros” e “acertos” quanto aos usos linguísticos.

Palavras-chave: Expressão oral. Aula de português. Competência comunicativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VALORIZAÇÃO DA NORMA CULTA.	12
2.1 Aula de português: centralização da modalidade escrita da língua	13
2.2 Fala e escrita: duas línguas diferentes?.....	15
2.3 A língua e suas concepções	18
3 ORALIDADE E LETRAMENTO	22
4 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: A ORALIDADE NA SALA DE AULA	25
4.1 Gêneros orais e o ensino de língua portuguesa	28
4.2 Oralidade no livro didático de língua portuguesa	30
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	36
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICES	52
APÊNDICE A- Questionário/alunos.....	53
APÊNDICE B- Entrevista/professora.....	54
ANEXOS	55
ANEXO A- Foto 01 da escola campo	56
ANEXO B- Foto 02 da escola campo	56

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a gramática normativa norteou o ensino de Língua Portuguesa, restringindo-o a atividades metalinguísticas que objetivavam desenvolver no educando somente a habilidade de utilizar o padrão linguístico formal em suas atividades comunicativas, tido como única forma correta de usar a língua.

O ensino se detinha a uma visão de língua como estrutura homogênea a ser codificada e decodificada pelos alunos, sem dar atenção ao caráter social dos usos da língua e à grande diversidade inerente a estes usos.

Mesmo na atualidade, com a propagação de teorias que tratam do caráter social, variável e múltiplo da linguagem, a escola continua insistindo em perpetuar os conceitos e práticas propostos pela gramática normativa.

Nessa visão limitada de língua como estrutura perfeita e monolítica não há lugar para variações nem para adequação ao propósito comunicativo. A atenção dos professores de língua materna volta-se para a modalidade escrita da língua, buscando promover no educando somente o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas à descrição gramatical da norma culta escrita, já que esta possibilita a conservação do conceito de perfeição e unidade linguística.

A expressão oral ocupa, assim, uma posição secundária nas instituições escolares. A mesma é concebida como “desvio” da norma, justamente pelo fato de admitir, em seus usos, muitas variações, contrariando, assim, a ideia de língua homogênea e, por isso, perfeita. A fala é enxergada como o uso informal da língua que deve ser aprendido nas situações comunicativas extraescolares. À escola cabe a função de ensinar somente a norma culta escrita.

Enxergado dessa forma, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa torna-se incapaz de promover o desenvolvimento integral do aluno, no que tange ao uso eficaz da sua língua materna, visto que, em grande parte das nossas atividades comunicativas, valemo-nos da modalidade falada da língua, e não da escrita, conforme afirma Marcuschi (1997).

Conforme os PCNs, desde 1980, as principais críticas ao ensino fundamental eram: a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção; o uso do texto como pretexto para o tratamento da gramática normativa; o

ensino da metalinguagem, desenvolvido de forma descontextualizada, por meio de exercícios mecânicos e frases soltas, dentre outros. Como podemos notar, a deficiência no ensino de língua materna perdura há muito tempo e, de tão arraigada na sociedade escolar, será muito difícil modificar esta realidade.

Durante todo o percurso escolar, desde a Educação Básica até a universidade, mais especificamente, em um curso de licenciatura, com as experiências dos estágios, foi possível perceber que esses conceitos propostos pela gramática normativa nortearam e continuam a nortear a prática dos/as professores/as de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, ao adentrar a Universidade para cursar Letras-Português, os estudos voltados para a noção de gêneros textuais, para a variação linguística e para o estudo da fala foram fundamentais para que o interesse por esta área de pesquisa viesse à tona.

Era curioso o fato de um aluno sair do Ensino Médio sem saber o que são gêneros textuais, o que é variação linguística e o que é estudar a fala. Mas essa era a realidade da maioria dos acadêmicos daquele período do curso de Letras (I período, 2011.1). E foi justamente a partir desse desconhecimento, por parte dos alunos, que surgiu o interesse para pesquisar a respeito dos motivos que levam os professores de língua portuguesa a excluírem de seus objetivos de ensino componentes tão importantes da linguagem humana.

Uma possível causa para essa não abordagem de aspectos referentes à oralidade em sala de aula, por parte dos professores de língua portuguesa, pode ser a crença de que a escola deve focalizar em seu processo de ensino/aprendizagem somente a modalidade escrita da língua, vista como mais cuidada e ideal, já que a fala possui certo grau de espontaneidade, podendo então, ser aprendida nas situações comunicativas diárias, fora das instituições escolares.

Durante todo o curso, sempre havia um grande interesse por tudo o que se referisse ao caráter variável da língua, sobretudo no tocante à modalidade falada. Foi surpreendente conhecer o que Dino Preti (1997) chama de “oralidade culta”. A partir daí, surgiu o interesse de pesquisar sobre o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, buscando compreender como os conteúdos referentes à expressão oral e ao trabalho com os gêneros textuais orais podem contribuir para a formação e/ou aprimoramento dessa competência nos alunos.

O presente trabalho busca ainda desvendar o porquê de as instituições escolares priorizarem a modalidade escrita da língua, deixando fora de seus objetivos o trabalho com a modalidade falada.

Por todos estes motivos, tomou-se a decisão de desenvolver um TCC voltado para a temática acima descrita e, para fazê-lo, a instituição escolhida para o universo da pesquisa foi a Escola Municipal Porfírio Mendes de Moura, pelo fato de a referida escola constituir um universo conhecido e de fácil acesso para o desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, a realização desse trabalho torna-se relevante na medida em que o mesmo poderá contribuir para uma redefinição nos conceitos de língua adotados pela escola, já que com esta pesquisa, serão disponibilizadas a professores de português algumas discussões e críticas acerca do modelo tradicional de ensino, bem como sugestões para uma nova postura pedagógica, que pode, de fato, criar condições para o desenvolvimento das competências textual, discursiva, por que não dizer, comunicativa.

Esta monografia, dividida em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais, foi estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo, intitulado “O ensino de língua portuguesa: valorização da norma culta”, aborda a centralização da modalidade escrita da língua e a descrição gramatical da norma culta escrita no processo de ensino, vista como únicas habilidades necessárias para capacitar os alunos quanto aos usos da língua, e a consequente exclusão da modalidade falada e de todos os conteúdos a ela relacionados; o segundo capítulo, que tem como título “Oralidade e letramento”, reflete sobre o caráter social da língua, fazendo uma distinção entre *fala e escrita* (formas linguísticas) e *oralidade e letramento* (fala e escrita como práticas sociais); o terceiro capítulo “Desenvolvimento da competência comunicativa: a oralidade na sala de aula”, trata da importância do trabalho com a oralidade, sobretudo por meio gêneros orais, como fator essencial para a ampliação da competência comunicativa dos alunos; o último capítulo traz a apresentação e a análise dos dados obtidos da pesquisa de campo.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VALORIZAÇÃO DA NORMA CULTA

Por ser norteadada pela gramática normativa, a escola vem adotando para o ensino de língua portuguesa uma concepção de língua como sistema homogêneo e imutável, fundamentando-se em conceitos do tipo “certo” e “errado” quanto aos usos da língua. Todo falar que obedecesse às regras ditadas pela gramática seria “certo”. Em contrapartida, todo ato comunicativo que fugisse às regras gramaticais seria “errado” e contribuiria para macular a língua e torná-la caótica. É como afirma Travaglia (2008, p. 24) ao dizer que

[...] A gramática só trata da variedade da língua que se considerou como norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua [...].

O ensino de língua portuguesa, ainda hoje, elege como foco a variedade culta da língua, deixando de lado as demais variedades linguísticas, consideradas como “erros”, “desvios gramaticais”. Conseqüentemente, essas variedades da língua tornam-se desconhecidas pelos alunos, que passam a acreditar que só existe uma maneira correta de falar, e que os demais usos linguísticos, inclusive o uso que o próprio aluno faz da língua, são errados e não podem ser empregados em suas atividades comunicativas. Os mesmos tornam-se incapazes de compreender os conceitos de *adequação* e *inadequação* da linguagem ao contexto comunicativo.

Essa tradição linguística pautada nos conceitos de “erro” e “acerto” quanto aos usos da língua, além de não conseguir ampliar as habilidades linguísticas dos alunos, visto que os mesmos terão “domínio” apenas da norma culta escrita, culmina em algo mais grave: o preconceito linguístico e a conseqüente discriminação dos usuários que utilizam as formas “erradas” no momento da comunicação.

Conforme Gomes (2007, p. 76)

Esse preconceito é fruto de uma história de prescrição da gramática normativa, que nos acostumou a achar que toda forma diferente das regras gramaticais contidas nos livros que estudamos são “erradas”. É fruto de uma tradição de tratamento da língua como um sistema rígido de leis a serem cumpridas, e aquele que não as cumpre é “julgado e condenado” por isso. [...] E o grande problema é que, para uma forma ser considerada certa [...] é necessário que alguém de prestígio a utilize. Isso demonstra o preconceito. Uma pessoa normalmente é julgada pela forma como fala, mas, principalmente, pelo papel que representa na sociedade.

Podemos inferir, a partir de Gomes (2007), que o preconceito linguístico caracteriza-se como uma reprodução do preconceito social, tão fortemente arraigado na sociedade.

Mesmo nos dias atuais, com o desenvolvimento e divulgação de muitas teorias que tratam da variação linguística e da noção de gênero, as escolas continuam priorizando a descrição e a prescrição da variedade padrão da língua, sobretudo em sua modalidade escrita, como única habilidade necessária para o uso eficaz da língua em todas as situações comunicativas com as quais o aluno irá se deparar no seu cotidiano.

Sendo assim, diante da valorização da norma culta, há uma centralização da escrita no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, visto que esta contribui para a perpetuação do conceito e ideal de norma culta. O ensino torna-se, desse modo, deficiente, na medida em que não possibilita ao aluno um conhecimento mais amplo a respeito de sua língua materna, levando-o a concebê-la como um mero conjunto de regras gramaticais desvinculadas das situações reais de comunicação nas quais o mesmo atua como falante legítimo.

2.1 Aula de português: centralização da modalidade escrita da língua

Como já foi dito anteriormente, a gramática normativa norteou, durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa, contribuindo para que a escola tivesse uma visão limitada de língua, concebendo-a como um sistema homogêneo e imutável.

Essa visão limitada quanto ao conceito de língua levou ao surgimento de uma tradição escolar que prioriza a modalidade escrita, visto que a mesma contribui para a perpetuação da falsa ideologia de homogeneidade linguística, já que a escrita culta não admite variações.

Diante disso, a aula de língua portuguesa se restringe somente à modalidade escrita, tida como única competência necessária para o aprendiz valer-se da língua de forma autêntica e eficaz. A modalidade falada deverá ser aprendida na convivência diária que o educando tem com os demais falantes, fora do ambiente escolar. Por isso, considerando que essa modalidade possui certo caráter de informalidade e não segue “regras” que norteiem seus usos, não deve merecer a atenção do professor de português.

A crença, seguida pela escola, de que a língua escrita é formal e de que a língua falada é informal, deve ser desfeita, visto que o grau de formalidade de uma e de outra dependerá das exigências impostas pela situação comunicativa. Segundo Travaglia (2008, p. 53),

A língua escrita e a oral apresentam cada uma um conjunto próprio de variedades de grau de formalismo. [...] É necessário lembrar sempre que não é válida a distinção que frequentemente encontramos enunciada por professores de que a língua falada é informal e a escrita formal. Isso não é verdadeiro. Podemos ter textos altamente formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita. [...].

Essa possibilidade de variação linguística deve ficar bem clara na aula de português, a fim de que o aluno possa perceber que, como afirma Urbano (2000, p.99),

[...] a própria língua falada pode compreender diversos matizes lingüísticos e graus de formalidade/informalidade, decorrentes das características dos fatores situacionais concretos de comunicação: falante, ouvinte, assunto etc.

É necessário, portanto, que o aluno entenda que deve estar atento para as exigências que o contexto comunicativo impõe aos usos da língua, seja no momento da fala, seja no momento da escrita.

A partir desta discussão, fica clara a necessidade de que o professor de língua portuguesa deve inserir, em suas aulas, práticas e conceitos mais amplos a respeito da língua portuguesa, de modo a englobar não só conteúdos referentes à escrita, mas também características próprias da oralidade.

Com isso, é possível desenvolver no aluno, falante autêntico do português, uma ampla competência comunicativa que lhe permita atuar de forma satisfatória em todos os contextos comunicativos, dos mais informais aos mais formais, tanto por meio da escrita como por meio da fala.

Somente assim, o aluno compreenderá que não existe o “certo” e o “errado” nos usos linguísticos, mas o adequado e o inadequado em relação aos usos da língua, de acordo com o contexto comunicativo em que o falante encontra-se inserido.

Esse modelo de ensino, que concebe a escrita como única modalidade linguística necessária para valer-se da língua em todas as situações comunicativas,

faz com que a fala seja negligenciada durante todo o processo escolar. Isso leva os educandos a acreditarem na existência de duas línguas diferentes: a falada e a escrita. Aquela, utilizada nas práticas comunicativas do cotidiano, enquanto esta, utilizada somente no meio escolar. Vejamos melhor essa “bipartição” no tópico que se segue.

2.2 Fala e escrita: duas línguas diferentes?

Durante muito tempo acreditou-se que a fala e a escrita eram duas línguas diferentes. A fala era vista como o local do caos linguístico, ou seja, não havia regras a serem seguidas devido às grandes variações que esta apresentava. Já a escrita era organizada, planejada e não admitia variações, visto que possuía regras que definiam um padrão linguístico a ser seguido pelos usuários da língua, a chamada norma culta.

Essa visão dicotômica surge de uma visão de língua apenas enquanto “código” que não leva em consideração os usos reais da língua, mas somente sua estrutura linguística. A respeito dessa visão dicotômica, Marcuschi (2003, p. 27) diz o seguinte:

No caso das dicotomias estritas, trata-se, no geral de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato lingüístico. Esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal como vista pelos gramáticos deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*. É dela que conhecemos as dicotomias que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas [...].

Marcuschi (2007) dá prosseguimento a essa ideia, citando algumas das características próprias de cada uma das “línguas” (falada e escrita) dentro dessa visão dicotômica. A língua falada é considerada contextualizada e, portanto, depende do contexto da comunicação; é redundante, não planejada, não normatizada e fragmentária. Já a língua escrita caracteriza-se como o oposto da língua falada, sendo concebida como descontextualizada e, portanto, autônoma, não dependente do contexto; planejada, precisa, normatizada e completa.

Devido às diferenças quanto à organização e os usos dessas duas modalidades linguísticas (fala e escrita) acreditou-se que existiam duas gramáticas na língua: uma gramática da escrita e uma gramática da fala.

A gramática da língua escrita seguia um grupo de regras consideradas como imprescindíveis para que, em sua elaboração, os textos escritos fossem considerados formais e inteligíveis. Já a gramática da língua falada admitia muitas variações, não sendo necessário um aprendizado formal dessa modalidade, visto que a mesma só era utilizada para a elaboração de textos informais, sendo desnecessário um planejamento prévio.

Porém, hoje sabemos que essa crença não é verdadeira, visto que, conforme Marcuschi (2007, p. 75), “[...] a língua funciona dentro de um contínuo de relações que não contrapõe as duas modalidades, mas faz com que se integrem e operem de modo funcionalmente adequado para produzir efeitos de sentido importantes.” Nesse sentido, notamos que fala e escrita pertencem ao mesmo sistema linguístico, e, portanto, utilizam-se, grosso modo, das mesmas regras linguísticas no momento da produção textual, variando por uma questão de estilos e de adequação ao contexto comunicativo. A variação com relação aos usos de uma e de outra modalidade ocorre apenas quanto à organização textual e ao meio utilizado para a concretização desses textos (som e grafia), não interferindo nas regras do sistema linguístico.

Marcuschi (2007, p.70) esclarece muito bem essa questão ao dizer que

É fundamental ter presente que as duas modalidades se relacionam num contínuo de semelhanças e diferenças com algumas preferências, mas não com regras exclusivas. Não se tem uma classe gramatical exclusiva da fala ou da escrita nem se tem um pronome ou uma preposição, conjunção, ou seja lá o que for, que só aparece na escrita ou na fala. Assim, podemos dizer que as diferenças são da ordem do funcionamento, e não da ordem do sistema.

Como consequência dessa normatização da escrita e do prestígio alcançado pela mesma, surgiu o ensino pautado na metalinguagem, ou seja, o objetivo da aula de português resume-se a levar os alunos a “aprenderem” todas as regras que controlam a escrita. Sendo assim, o ensino deixa de lado o aspecto mais importante quanto à linguagem, que é prover os alunos de uma competência comunicativa que lhes permita atuar satisfatoriamente nas situações comunicativas, dos mais diversos tipos, tanto por meio da fala como por meio da escrita.

A aprendizagem somente das regras gramaticais não proverá os alunos de todos os conhecimentos linguísticos necessários para utilizar a linguagem de modo eficaz, nem tampouco a habilidade de lidar com a modalidade escrita da língua será suficiente para que o educando consiga agir linguisticamente, de forma adequada, em todas as atividades do seu cotidiano, visto que alguns eventos comunicativos só se concretizam por meio da fala (seminários, debates orais), exigindo do educando um conhecimento sistematizado quanto a forma de atuação linguística específica exigida por esses gêneros textuais orais.

Nesse sentido, a visão dicotômica a respeito das duas formas de expressão, fala e escrita, torna-se perigosa na medida em que, detendo-se apenas à estrutura gramatical da língua, considera a escrita como única modalidade capaz de possibilitar a elaboração de enunciados formais bem estruturados, elevando-a, assim, a um grau de superioridade em relação à modalidade falada.

Essa crença deve ser desfeita, pois a modalidade falada também nos possibilita a elaboração de textos formais e rebuscados. É como afirmam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 28), ao dizerem que:

De modo geral, essas dicotomias não são fundadas na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), mas em posições ideológicas e formais. Disso surgem visões distorcidas do próprio fenômeno textual na oralidade e na escrita, pois sabemos que a realidade não se dá desse modo. Como já dissemos, a língua sempre se dá contextualmente, assim como os textos orais e escritos são ambos planejados, mas de maneira diferenciada. Abstração e implicitude existem nas duas modalidades. Em certo sentido, todos os enunciados são imprecisos e só se determinam pela interpretação de quem lê ou ouve.

Sendo assim, o trabalho com a linguagem em sala de aula deve estar pautado nas duas modalidades da língua (fala e escrita). Para tal, o professor de português deve elegê-las como foco do processo de ensino, com o intuito de conscientizar os alunos de que ambas permitem a elaboração de textos formais e informais, de acordo com as regras de uso que lhes são próprias. Assim não há superioridade de uma em relação à outra, pois, como mencionado anteriormente, ambas as modalidades são imprescindíveis para o desenvolvimento e aprimoramento da competência comunicativa dos educandos.

Para que haja essa conscientização, o professor deve ter em mente que tanto a fala quanto a escrita são imprescindíveis para ampliar as habilidades linguísticas

dos alunos. O mesmo deve adotar uma concepção de língua que contemple o caráter social dos atos linguísticos, enxergando-os do ponto de vista funcional. A esse respeito, vejamos a seguinte seção.

2.3 A língua e suas concepções

Na atualidade, é ponto comum entre os lingüistas a concepção de língua enquanto meio de interação social. Logo, é consenso entre eles o fato de a mesma conter traços de seus usuários bem como acompanhar a evolução da sociedade, transformando-se junto com ela.

Por essa razão, diz-se que a língua não é homogênea nem tampouco estática e imutável. Pelo contrário, a língua é dinâmica e variável, visto que, sendo eminentemente social, abriga em seu escopo traços sociais dos seus usuários, pertencentes a diferentes grupos na sociedade e, portanto, com características diferenciadas.

Mas nem sempre foi assim. Há décadas atrás, a língua era enxergada apenas como estrutura formal e homogênea, desconectada do fator social. Portanto, o uso da língua não era considerado objeto de estudo da Linguística, mas apenas suas estruturas gramaticais. Era o que chamamos de visão formalista da língua.

Uma das correntes que mais influenciou a difusão do formalismo linguístico foi o estruturalismo. De acordo com Oliveira (2010, p. 32), “A concepção estruturalista da língua surgiu no século XX, resultado de reflexões do linguista Ferdinand de Saussure [...]”. Com sua mais famosa dicotomia, *língua e fala*, Saussure excluiu dos seus objetivos o estudo da fala, visto que a mesma era muito variável, justamente pelo fato de estar relacionada ao uso real da língua. Por esse motivo, dedicou-se a estudar a língua, sistema mais formal e homogêneo.

Segundo Monteiro (2000, p. 14) “[...] Saussure estabeleceu um recorte metodológico, determinando que o objeto de estudo da linguística teria que ser a *langue*, concebida como um sistema regido por leis próprias e dotado, pois, de uma certa homogeneidade.”

Outra corrente que trouxe fortes influências para a propagação do formalismo foi o Gerativismo, de Noam Chomsky. Nessa corrente de estudos linguísticos, podemos perceber que o recorte teórico exclui os usos da língua, ou seja, não

abarca o seu funcionamento, visto que Chomsky elegeu como foco de análise um falante-ouvinte ideal, liberto de todos os fatores sociais envolvidos nas práticas reais de comunicação.

Chomsky considera a língua como um conjunto de regras, que constitui a competência linguística do falante. A teoria chomskyana lida com a dicotomia *competência e desempenho*. A competência diz respeito ao conhecimento que todo falante tem da língua, que lhe permite formar enunciados inteligíveis. Já o desempenho, relaciona-se ao uso real da língua, influenciado por fatores extralinguísticos e não somente pelo conhecimento das regras e estruturas subjacentes.

Segundo Abreu (2000, p. 75) “A distinção entre competência e desempenho é semelhante à de língua e fala (Saussure). Ambos contam com a viabilidade de separar o que é linguístico do que não é, ambos aderem à ficção da homogeneidade do sistema lingüístico.” Ou seja, ambos separam o sistema linguístico dos seus usos reais, elegendo apenas esse sistema como objeto de estudo. Para esses estudiosos, a língua restringia-se apenas a estruturas gramaticais. Sendo assim, não era objetivo dos formalistas estudarem e compreenderem os usos linguísticos, mas sim, a estrutura gramatical da língua, o sistema linguístico e a competência linguística.

Essa visão torna-se limitada na medida em que exclui do seu escopo a real função da língua que é a interação social, o uso real da língua nas práticas sociais do dia a dia, incluindo suas muitas variações.

Nesse sentido, torna-se perigoso para o professor de língua portuguesa adotar essa concepção de língua em sua sala de aula, sob o risco de abordar somente as regras gramaticais descontextualizadas e desvinculadas do uso real da língua. É como afirma Oliveira (2010, p. 34) ao dizer que “Ensinar português seguindo a concepção estruturalista da língua significa ensinar estruturas gramaticais enfatizando suas formas sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que se fazem dela [...]”.

Em virtude dessa falta de relação entre o conteúdo visto na sala de aula com as realidades linguísticas vivenciadas pelos alunos, estes se sentem desmotivados e desinteressados em estudar Língua Portuguesa, considerando-a desnecessária e de difícil aprendizagem.

Com o passar do tempo, alguns estudiosos da linguagem perceberam que essa visão de língua apenas como estrutura gramatical era muito limitada e não dava conta de descrever o uso prático da língua nas atividades comunicativas do cotidiano dos usuários.

Diante dessa constatação e insatisfação quanto à visão de língua pela ótica formalista, é que surge outra visão de língua que inclui em seus estudos as práticas reais de comunicação, conhecida como Funcionalismo. Uma das principais correntes linguísticas, inserida nessa visão mais social dos fatos linguísticos, constitui a concepção interacionista, que como o próprio nome sugere, enxerga a língua como meio de interação social.

Conforme Oliveira (2010, p. 35),

Um dos principais responsáveis por esse processo foi o sociolinguista norte-americano Dell Hymes [...] que lembrou a lingüistas e a professores de línguas que há regras de uso sem as quais as regras gramaticais não funcionariam. Aprender apenas a estrutura gramatical não é condição suficiente para uma pessoa ser capaz de usar a língua.

Um indivíduo dotado apenas de uma boa competência gramatical, ou seja, conhecedor das regras que regem a língua, não é, necessariamente, um falante capaz de atuar linguisticamente de forma adequada em todas as situações comunicativas, visto que há outras competências fundamentais, tais como a competência textual e a competência discursiva, para que esse falante torne-se realmente competente quanto ao uso de sua língua.

É aí que surge a necessidade de os professores de Língua Portuguesa adotarem em sua prática educativa a concepção interacionista, visto que somente por meio desta as aulas de Língua Portuguesa surtirão o efeito almejado, que é prover os alunos, falantes legítimos do português, de uma ampla competência comunicativa, que os permita valer-se satisfatoriamente dos seus conhecimentos linguísticos em todas as práticas comunicativas às quais eles forem submetidos.

Segundo Oliveira (2010, p. 37),

Enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que se levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua. E se não levam em conta os usos linguísticos, que se materializam em forma de textos, os fenômenos textuais acabam sendo negligenciados.

Essas concepções de língua, acima descritas, estão intimamente relacionadas às concepções de linguagem propostas por Travaglia (1996) apud Abreu (2000, p. 77). Segundo esse autor, há três diferentes concepções de linguagem: como representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação social.

As duas primeiras concepções, fundamentadas na visão formalista da linguagem, concebem a língua como sistema dotado de regras a serem seguidas no momento da comunicação e não levam em conta o contexto social em que os usuários estão inseridos. Ambas “[...] consideram ser, a língua, um fenômeno de natureza homogênea que não leva em conta as suas condições de produção.” (ABREU, 2000, p. 77). Já a terceira concepção, que se aproxima mais dos estudos funcionalistas, enxerga a língua como meio de interação social, “[...] ação recíproca entre os interlocutores envolvidos em uma situação comunicativa.” (ABREU, 2000, p. 77). Esta considera o contexto social como fator determinante da comunicação, e “ressalta a natureza heterogênea da linguagem.” (ABREU, 2000, p. 77).

Diante do exposto, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa só será satisfatório quando o professor enxergar o caráter social dos fatos linguísticos e reconhecê-lo como centro do processo de ensino. Somente assim, as aulas de português contribuirão efetivamente para a ampliação das habilidades linguísticas dos alunos, provendo-os de uma boa competência comunicativa que lhes permita atuar bem, linguisticamente, em todos os contextos comunicativos.

3 ORALIDADE E LETRAMENTO

A linguagem caracteriza-se como único meio de interação social. Utilizamos a linguagem diariamente em nossas casas, no trabalho, na rua, na escola, em todos os locais que frequentamos na nossa rotina diária, seja em sua forma não verbal (gestos, olhares), seja em sua forma verbal (fala ou escrita), esta última forma utilizada com mais frequência.

Diante da intensidade com que utilizamos a linguagem verbal, surge uma grande necessidade de sistematizarmos e otimizarmos o nosso conhecimento linguístico, de modo que possamos utilizá-lo mais adequadamente. Para isso, enxergamos na escola a instituição própria para tal aprendizado. Porém, na maioria das vezes, as nossas expectativas não são alcançadas, já que a escola preocupa-se somente com a modalidade escrita da língua e com a prescrição das regras gramaticais que regem esse código linguístico. Não há espaço para a fala nem tampouco para o estudo dos usos reais da língua.

Nesse sentido, há uma grande urgência de mudança quanto à concepção de língua adotada pelos professores de português. A visão de língua somente enquanto estrutura implica uma prática docente que não é suficiente para prover os alunos de todas as competências necessárias para o uso da língua em todas as situações de comunicação. A língua deve ser enxergada enquanto prática social necessária para a organização da vida em sociedade.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 31), “[...] como prática social, a língua se manifesta e funciona em dois modos fundamentais: como atividade oral e como atividade escrita.” Ainda segundo esse autor, é importante compreender a diferença entre lidar com formas linguísticas (fala e escrita) ou com práticas sociais (oralidade e letramento).

“A dupla de termos fala e escrita refere as duas modalidades sob o aspecto das formas lingüísticas e das atividades de formulação textual [...]”. (MARCUSCHI, 2007, p. 32). Ou seja, esses termos referem-se somente aos aspectos estruturais da língua à disposição do usuário, para a produção dos textos por ele proferidos, não considerando a situação comunicativa em que esses textos se concretizam. Já os termos oralidade e letramento referem-se às práticas sociais realizadas por meio da língua nas duas modalidades, abarcando assim, a situação real de uso lingüístico.

A oralidade refere-se a todas as práticas sociais realizadas pelos usuários da língua por meio da fala, apresentando-se “[...] sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos.” (MARCUSCHI, 2007, p. 40). Sendo assim, a oralidade abarca tanto a conversa entre amigos ou familiares, que ocorre espontaneamente, como os seminários, os debates políticos, gêneros mais formais e estruturados, que exigem um planejamento prévio.

À escola compete ensinar o aluno a lidar com os gêneros orais mais formais, de maneira sistematizada. Para isso, o professor de português deve apresentar em suas aulas as características próprias da oralidade, como “[...] coerência e coesão, estratégias conversacionais, contexto e situação partilhados [...], planejamento do discurso, papéis dos participantes e suas intenções, canal utilizado para o processo conversacional” (GUSSO; FINAU, 2003, p. 233), a fim de que o aluno compreenda que o texto oral também necessita de planejamento prévio para que possa alcançar o efeito desejado. Quanto aos gêneros mais informais (conversas espontâneas, diálogos), o aluno aprende fora da escola, nas práticas comunicativas do dia a dia.

Com relação ao letramento, o mesmo refere-se ao uso da escrita como prática social. Conforme Marcuschi (2007, p.35, grifo do autor), “*Letramento* é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social [...]”.

A respeito dessa “apropriação” da escrita, Soares (2012, p. 39) afirma que

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua propriedade.

Logo, podemos inferir, com base em Marscuschi (2007) e em Soares (2012), que um indivíduo letrado é aquele capaz de valer-se da leitura e da escrita de forma autêntica e legítima nas atividades sociais do seu cotidiano.

Podemos perceber que o letramento vai além do domínio das regras que regem a escrita da língua. Um indivíduo dotado de uma ampla competência gramatical não é, necessariamente, um indivíduo letrado. O contrário também procede. Um indivíduo pode ser letrado, mesmo sem ser alfabetizado, sem conhecer as regras gramaticais do uso da escrita. Como exemplo, temos pessoas que não

sabem ler nem escrever, mas que conseguem pegar um ônibus, fazer uma ligação no celular. Essas são práticas de letramento, já que envolvem o uso da escrita.

É válido ressaltar que não há uma única forma de letramento nem tampouco um único nível. Com Marcuschi (2007, p.32), podemos afirmar que “[...] existem vários letramentos, que vão desde um domínio muito pequeno e básico da escrita até um domínio muito grande e formal, como no caso de pessoas muito escolarizadas, com formação universitária [...]”. Marcuschi (2007) aponta como grau mínimo de letramento as pessoas letradas sem ser ao menos alfabetizadas.

Diante dos aspectos apresentados, podemos afirmar que os professores de língua portuguesa preocupam-se muito mais, se não exclusivamente, com o ensino das formas linguísticas (fala e escrita), deixando fora dos seus objetivos de ensino a concepção de língua enquanto prática social (oralidade e letramento).

Nesse sentido, a escola torna-se incapaz de conscientizar os alunos sobre a verdadeira função da língua: agir em sociedade, manter relações sociais. Não conseguindo, assim, prover os alunos de uma competência comunicativa que lhes permita agir linguisticamente de forma adequada e eficaz em todos os contextos de comunicação, visto que os alunos são instruídos a aprender somente as formas linguísticas, e não o funcionamento real da linguagem.

4 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: A ORALIDADE NA SALA DE AULA

De acordo com Oliveira (2010), o termo competência comunicativa foi proposto por Dell Hymes, como uma espécie de negação ao conceito de competência proposto por Noam Chomsky, pois, ao eleger como objeto de análise a competência linguística de um falante-ouvinte ideal, Chomsky deixou fora de seus estudos o uso real da língua, os fatores sociais envolvidos no ato da comunicação (desempenho).

Vejamos o que nos diz Oliveira (2010, p. 44):

Hymes, então, se apropria do conceito de competência e cunha o termo *competência comunicativa* para se referir não apenas ao conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua, mas também à habilidade que ele tem para usar esse conhecimento em situações comunicativas concretas.

Nesse sentido, a competência comunicativa caracteriza-se como a habilidade que um falante possui de utilizar a língua das formas mais variadas possíveis, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade falada, de acordo com as exigências do contexto comunicativo em que o mesmo se encontra. Em outras palavras, é a capacidade de adaptar-se à situação comunicativa, desde a mais formal àquela bem corriqueira, se fazendo compreender pelos seus interlocutores. A esse respeito, Hymes apud Bortoni-Ricardo (2005, p. 61) diz o seguinte:

Do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Essa capacidade pessoal, que inclui tanto conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo, foi denominada de competência comunicativa [...].

O professor de língua materna deve ter conhecimento do conceito de competência comunicativa e compreendê-lo como objetivo central do processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, “Hoje se torna cada vez mais aceita a idéia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua [...]” (MASCUSCHI, 1997, p. 40). Considerando tal afirmação, pode-se dizer que a presença da expressão oral na sala de aula caracteriza-se como

requisito fundamental para promover a renovação do conceito de língua adotado pelos professores, com o intuito de ampliar a competência comunicativa do educando, já que o mesmo necessita reconhecer a autenticidade da fala como evento comunicativo tão importante e necessário quanto a escrita.

O mito de que a fala se restringe somente a uma atividade comunicativa espontânea e desorganizada deve ser desfeito, pois ao contrário do que muitos pensam, a fala também possui graus de formalidade e regras que norteiam seus usos.

Conforme Mascuschi (2003, p. 17),

[...] Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...]. 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 [...].

Ainda de acordo com Marcuschi (2003, p. 22, grifo do autor), *“Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.”* Nesse sentido, assim como a modalidade escrita, a modalidade falada da língua também é importante para que nossas práticas diárias de comunicação alcancem os objetivos almejados.

Embora, na maioria das vezes utilizemos a fala de forma espontânea, não planejada, muitas vezes necessitamos planejar aquilo que será dito por nós em determinadas situações. Por exemplo, ao apresentarmos um seminário ou ao darmos uma palestra, não saímos por aí falando de “qualquer jeito”. Planejamos bem o que e como será dito, a fim de que os nossos espectadores (interlocutores) compreendam bem a mensagem que queremos transmitir.

Segundo Koch (2002, p. 81), “[...] o texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado.” Ou seja, a fala exige planejamento, já que possui uma estrutura própria de funcionamento que deve ser seguida para que a comunicação aconteça de forma satisfatória.

Sendo assim, a escola não deve centrar-se somente na escrita e em atividades que favoreçam sua aquisição e aperfeiçoamento. A professora de

português deve buscar formas de inserir em sua sala de aula atividades que tratem da oralidade como prática comunicativa e social necessária para o desenvolvimento integral do educando, no tocante aos usos de sua língua materna. Um bom exemplo dessas atividades é a inserção dos gêneros textuais orais (seminário, debate, entrevistas etc.) na aula de língua portuguesa, pois “Raras são as situações em que uma reflexão consistente a respeito dos gêneros orais é levada a cabo em sala de aula.” (CAVALCANTE; DE MELO, 2006, p. 184).

As atividades com os gêneros orais, se realizadas de maneira a refletir sobre os usos reais da língua, contribuem significativamente para que os alunos percebam que os gêneros orais, assim como os escritos, também cumprem diversas funções sociais e comunicativas no cotidiano de todo falante, e que, portanto, o conhecimento dos mesmos é imprescindível para a compreensão sobre o funcionamento da língua.

É válido ressaltar ainda que a professora de Português não deve deter-se somente a um uso da língua (formal ou informal), nem tampouco a uma única modalidade (escrita ou falada). Ela deve abordar as muitas variações que o sistema linguístico apresenta, com a finalidade de capacitar o aluno a expressar-se de forma autêntica em qualquer situação comunicativa, seja aquela que exige a escrita, seja aquela que exige a fala, desde a mais formal, àquela bem corriqueira e informal.

Segundo Bechara (1991), todas as vezes que é imposta somente uma única modalidade linguística (cultura ou coloquial) a todas as situações de uso da linguagem, haverá uma espécie de opressão, pelo fato de que uma única modalidade linguística não é suficiente para recobrir a complexidade da visão de língua como fator de expressão da liberdade humana.

O ensino de língua materna deve ter como objetivo central tornar o aluno um falante capaz de compreender todos os falares e de se fazer compreender por todos os demais falantes de sua língua materna. “No fundo a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe a língua funcional adequada a cada momento de criação [...]” (BECHARA, 1991, p. 14).

Dessa forma, surge uma grande necessidade de mais abordagens em torno do conceito de língua e de um trabalho sistemático com os gêneros textuais (orais e escritos) a fim de possibilitar uma conscientização a respeito do caráter social que a

mesma possui, bem como a respeito das muitas variações que o sistema linguístico apresenta.

Mais necessário ainda se faz a inserção desses novos conceitos no ambiente escolar, a fim de que haja uma redefinição na concepção de língua como estrutura homogênea e imutável adotada nesse ambiente, pois somente assim, o ensino de língua materna contribuirá, de forma significativa, para o desenvolvimento de uma ampla competência comunicativa por parte do aluno.

4.1 Gêneros orais e o ensino de língua portuguesa

Os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas, presentes em todas as situações diárias, que nos ajudam a organizar a vida em sociedade. Todo ato comunicativo, realizado verbalmente, só se concretiza por meio de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Conforme Marcuschi (2008), não há como se comunicar verbalmente se não por meio de um gênero textual. Por essa razão, o ensino de língua portuguesa, preocupado com o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, deve ter os gêneros textuais como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Com relação aos gêneros textuais escritos, já há um avanço significativo, considerando-se que os livros didáticos já incluem muitos deles em sua composição. Porém, no que tange aos gêneros textuais orais, o ensino de língua materna ainda é muito deficiente, pois nem mesmo o livro didático inclui um trabalho sistemático com os mesmos. Essa deficiência pode estar relacionada à visão de superioridade da escrita em relação à fala. Como já foi mencionado em seções anteriores, há uma crença arraigada na sociedade de que o papel da escola é ensinar apenas a ler e escrever, visto que todo mundo já sabe falar quando entra nas instituições escolares.

É válido ressaltar que, quando falamos em incluir a modalidade falada da língua na sala de aula, não estamos dizendo que se deve ensinar o aluno a falar, visto que ele já sabe falar quando chega à escola. “Quando nos preocupamos com o ensino do oral, referimo-nos ao oral formal, e não ao da vida privada cotidiana, pois este, já dominamos.” (OSIAS, 2010, p. 11). Nesse sentido, o objetivo de um ensino pautado na oralidade é prover os alunos das habilidades necessárias para valer-se

da fala de maneira formal, culta. Fazê-los compreender que, em algumas situações comunicativas, a fala também exige um planejamento prévio.

Para isso, o professor de português deve ter conhecimento das principais características dos gêneros orais, sobretudo dos formais, como, por exemplo, o seminário, o debate, o júri-simulado, a entrevista, e inseri-los em seus objetivos de ensino. Logo, não basta que o professor peça aos seus alunos que elaborem um seminário, um debate ou qualquer outro gênero formal. Ele tem que instruí-los sobre o “como fazer”. O professor deve orientá-los sobre a maneira adequada de falar (estratégias conversacionais, entonação, grau de formalidade, adequação ao contexto) e de se portar no momento da apresentação. Caso contrário, os alunos farão apenas uma oralização da escrita, ou seja, irão ‘decorar’ o conteúdo e transmiti-lo oralmente para a turma ou irão apenas ler o conteúdo selecionado para ser exposto.

Geralmente, quando há a tentativa de incluir a oralidade no processo de ensino, não há a realização de um trabalho estruturado sobre a oralidade propriamente dita, mas uma espécie de oralização da escrita, pois, ainda há nas instituições escolares a crença de que a fala deve organizar-se segundo as regras seguidas pela escrita. De acordo com Osias (2010, p. 16, grifo do autor),

Não há um **ensino** da oralidade. No máximo, ocorrem algumas atividades de caráter oral, no entanto, com o objetivo de haver uma transposição para a escrita [...] A possibilidade da leitura em voz alta, ou seja, da ‘escrita oralizada’ constitui, basicamente, quase toda a abordagem deste aspecto.

Podemos perceber que, mesmo quando há a presença da “oralidade” na sala de aula, esta serve apenas como ponto de partida para a efetivação do real objetivo do ensino: o trabalho sistematizado com a escrita.

Outro aspecto a ser mencionado, que se encontra presente na escola, é a descaracterização e simplificação dos gêneros textuais. Ou seja, o trabalho com os gêneros é reduzido à apresentação dos seus aspectos formais e estruturais, deixando de lado sua função comunicativa e sua esfera de circulação na sociedade. Os alunos produzem determinado gênero, indicado pela professora, apenas para a obtenção de nota, não atentando para a real função daquele gênero textual.

Vejamos Cavalcante e Marcuschi (2007, p. 133):

Pelo contrato didático tacitamente estabelecido no cotidiano escolar, o aluno age para obter boa aceitação e avaliação de seu texto com professor. Para tanto, segue um modo enunciativo preestabelecido com base em um modelo estrutural fixo; isso porque é o professor quem determina o que pode e merece ser dito e, dessa forma, vai moldando um parâmetro de aceitação do trabalho produzido.

Desse modo, o aluno aprende apenas a estrutura formal dos gêneros, não adquirindo, assim, a habilidade de utilizá-los nas práticas sociais em que eles forem exigidos, “[...] pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). De nada adiantará o aluno conhecer sua forma se não souber qual a função social exercida por esse gênero.

Sendo assim, conclui-se que não basta apenas incluir os gêneros textuais, sobretudo os orais, nos objetivos do processo de ensino de língua materna. Deve-se antes de tudo, reconhecer a função social exercida pelos mesmos, bem como sua estrutura composicional, meio de circulação. Pois, somente assim, o ensino de língua alcançará seu objetivo maior: formar indivíduos capazes de agir linguisticamente de forma adequada em todos os meios sociais.

4.2 Oralidade no livro didático de língua portuguesa

Atualmente, podemos perceber que a maioria dos professores pauta o seu trabalho no livro didático. Eles planejam seus objetivos de ensino a partir das propostas contidas no livro, não inserem outros conteúdos ou objetivos que estejam fora do mesmo, bem como não excluem aqueles conteúdos que não fazem nenhum sentido para os alunos naquele momento.

Isso se torna preocupante na medida em que o trabalho escolar fica limitado, pois a escola não insere objetivos próprios, condizentes com a realidade do alunado. Ela se restringe somente aos objetivos propostos pelos manuais didáticos.

Com relação ao trabalho com a língua não é diferente. Ao se limitar ao livro didático, o professor de Língua Portuguesa negligencia o trabalho com a oralidade, visto que esta não se encontra presente no livro como parte essencial para o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Conforme Marcuschi (1997), há, por parte dos autores de livros didáticos, um descaso em relação à

oralidade em geral, visto que estes manuais, geralmente dedicam apenas 2% de suas páginas aos conteúdos referentes a modalidade falada da língua.

Outro fator a ser mencionado é que o livro restringe a visão de língua apenas ao domínio das normas que regem a escrita, os famosos conteúdos gramaticais, tão temidos pelos alunos. E quando menciona os conteúdos voltados para a fala, estes servem apenas de ponte para o trabalho com a língua escrita.

O que a escola e os autores dos livros didáticos parecem não saber é que um trabalho sistemático com a produção de textos orais, paralelo ao trabalho com a produção escrita, contribuirá, de forma significativa, para o aprimoramento da escrita por parte dos alunos. A esse respeito, Osias (2010, p.11, grifo do autor) afirma o seguinte:

[...] o livro didático deve romper com os mitos da soberania da escrita e introduzir um trabalho sistemático de propostas para a produção de texto a partir da oralidade, paralelo ao trabalho que já se faz com a escrita, usando os gêneros orais como suporte, culminando em letramento. Evidentemente, isso não significa *eleger* a oralidade como algo superior. A ideia é, simplesmente, que oralidade e escrita convivam sem preconceito linguístico.

Os professores de Língua Portuguesa devem compreender que um trabalho significativo com a língua, que contribua para o aprimoramento das capacidades dos alunos no que tange aos usos linguísticos, deve ser pautado nas práticas de oralidade e letramento como práticas sociais interdependentes, e não apenas enquanto estruturas gramaticais desvinculadas das atividades comunicativas vivenciadas pelos alunos.

Para isso, o livro didático de Língua Portuguesa deve incluir em seu escopo conteúdos referentes ao trabalho com a oralidade, reconhecendo-a como prática social tão importante e necessária quanto a escrita do dia a dia dos educandos.

Conforme Osias (2010, p. 15, grifo do autor),

Não adianta que o LD até o insira em atividades se o objetivo final for sempre o texto escrito. Não adianta se até há uma consciência da importância e da coerência de um trabalho com o oral se, efetivamente, há o preconceito com esta prática. Seria eficaz um trabalho que considerasse o oral como o outro objeto de ensino, paralelo à escrita, tão importante quanto, sem comparações preconceituosas, reforçando o *continuum* entre oralidade e escrita.

Como podemos perceber, a oralidade e a escrita devem ser enxergadas em uma relação de *continuum*, uma contribuindo para desenvolvimento e aprimoramento da outra, sendo concebidas como atividades com o mesmo grau de importância para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Sendo assim, percebe-se que é de suma importância que o livro didático de Língua Portuguesa encare o trabalho com a oralidade de forma concreta e sistemática, incluindo o trabalho com os gêneros orais de modo paralelo ao trabalho com os gêneros escrito, pois, já que o professor guia o seu trabalho de acordo com as propostas do livro, ele, conseqüentemente, incluirá em sua sala de aula o trabalho com a oralidade.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização do presente trabalho foi desenvolvida em duas etapas: levantamento de literatura para fundamentação das ideias propostas (pesquisa bibliográfica) e pesquisa de campo, para a coleta dos dados que serão analisados.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, recorreu-se a alguns teóricos como: Osias (2010), Bortoni-Ricardo (2005), Fávero, Andrade e Aquino (2009), Barros (2000), Monteiro (2000), Travaglia (2008), Urbano (2000), Bechara (1991), Cavalcante e De Melo (2006), Koch (2002) e Marcuschi (1997; 2003; 2007; 2008) para compreender melhor o tema da pesquisa bem como para dar os fundamentos necessários para a mesma.

Logo após o levantamento de literatura, foi realizada uma pesquisa de campo. A escola-campo da pesquisa foi a Escola Municipal Porfírio Mendes de Moura, vinculada à SME (Secretaria Municipal de Educação de Inhuma-PI), localizada no povoado Baixas I, município de Inhuma-PI. O referido povoado comporta aproximadamente 400 habitantes. A principal atividade econômica dos moradores da região é a agricultura, que vem sendo comprometida pela quantidade insuficiente de chuvas. A longa duração dos períodos de estiagem tem como maior consequência o êxodo rural de jovens, que abandonam seus estudos, e de pais de família, que deixam sua terra em busca de melhores condições de vida.

A referida escola possui um amplo espaço físico e boas condições de uso. Está dividida da seguinte forma: 05 (cinco) salas de aula; 01 (uma) diretoria, que funciona também como sala de professores; 01 (uma) sala de informática, contendo 06 (seis) computadores; 01 (uma) biblioteca, que conta com uma grande quantidade de livros e jogos educativos; 01 (uma) cantina, onde é preparada a merenda escolar; 01 (um) pátio (sem cobertura) e 01 (uma) área onde está localizado um bebedouro. Há ainda 01 (um) pequeno jardim e 01 (uma) horta (de onde provém parte das verduras e legumes destinados ao consumo dos alunos).

A administração da escola é feita pela diretora titular e pela coordenadora pedagógica, responsáveis por todo o processo de organização da referida instituição. A escolha dos gestores é feita, exclusivamente, por indicação político-partidária, aspecto que não agrada a comunidade escolar, pois a mesma sente a necessidade de participar do processo de escolha dos dirigentes escolares.

Quanto aos recursos humanos temos a seguinte distribuição: 01 (uma) diretora que possui Ensino Superior; 01 (uma) coordenadora pedagógica, também com Ensino Superior; 01 (um) operador de computador, que possui o Ensino Médio; 01 (um) vigia, com Ensino Superior incompleto; 10 (dez) professores, sendo que 09 (nove) possuem Ensino Superior, e 01 (um) possui apenas o Ensino Médio; 05 (cinco) auxiliares de serviços gerais, das quais 04 (quatro) possuem o Ensino Médio e 01 (uma) possui apenas o Ensino Fundamental incompleto; 05 (cinco) motoristas, sendo que 02 (dois) possuem o Ensino Fundamental incompleto, 02 (dois) possuem o Ensino Fundamental completo e 01 (um) possui o Ensino Médio.

A pesquisa de campo foi subdividida em dois momentos. No primeiro momento, procedeu-se à observação de algumas aulas da professora de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, a fim de se perceber como e com que frequência os conteúdos relacionados à expressão oral são trabalhados em sala de aula. Essa observação vem ocorrendo há algum tempo, desde a realização de dois estágios nessa escola, um de observação e um de regência, tendo essa professora como supervisora. Durante a observação do estágio, as informações necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa já iam sendo coletadas, o que ajudou bastante no momento da análise das respostas dos alunos. A turma observada contém 36 alunos, sendo 15 meninos e 21 meninas, com a idade aproximada entre 13 e 15 anos.

No segundo momento, foi realizada a aplicação do questionário e da entrevista, como instrumentos para o levantamento de dados. A entrevista foi destinada à professora de língua portuguesa com o intuito de perceber qual o grau de importância que esta atribui à modalidade falada da língua e se a mesma considera que o trabalho com a expressão oral contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Já o questionário foi destinado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com a finalidade de compreender como a modalidade falada da língua é concebida por estes alunos e como os mesmos avaliam o trabalho da professora de Português no tocante a esta modalidade.

Por fim, foi feita uma análise dos dados, a fim de comprovar as hipóteses que foram levantadas a respeito da deficiência do ensino de língua portuguesa no tocante à modalidade falada da língua. É válido ressaltar que, no momento da análise dos dados, foi de grande valia toda a experiência adquirida durante o

período de observação e regência do estágio, ao todo 50 h/a. Essa experiência caracterizou-se como fator decisivo no momento da análise, visto que contribuiu bastante para a compreensão das respostas dos alunos bem como das colocações da professora.

Para uma melhor veracidade dos dados coletados, foi feita uma análise de método misto (quantitativa e qualitativa), visto que, embora as ciências humanas exijam uma apreciação qualitativa dos dados, a quantificação tornou-se necessária para uma análise mais detalhada e com mais precisão.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta dos dados necessários à realização deste trabalho, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: a entrevista e o questionário. O primeiro destinado à professora de Língua Portuguesa e o segundo destinado aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

A partir da análise dos dados obtidos foi possível comprovar a hipótese inicial a respeito da valorização da norma culta escrita em detrimento da fala, nas aulas de língua materna, sobretudo em seu aspecto gramatical.

Ao serem interrogados sobre o que é ensinado na aula de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos citou a gramática como principal conteúdo, vindo acompanhado do trabalho com textos, sendo que eles não especificaram como se dá esse trabalho, se é por meio de produção ou por meio de leitura e compreensão. Alguns citaram o trabalho com a produção textual, para logo em seguida negá-lo, havendo assim uma contradição.

É interessante notar que as atividades citadas pelos alunos não têm nenhuma relação com a modalidade falada da língua. Mesmo com a produção de textos, eles se referem apenas à produção escrita.

Vejamos alguns dados. Na primeira pergunta os alunos foram questionados sobre o que é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa. Dos 23 entrevistados, 13 citaram a gramática como um dos conteúdos, sendo que 12 destes também mencionaram o trabalho com textos. Alguns não explicaram como é feito esse trabalho com os textos, apenas citaram-no: *“Texto e gramática.”* (aluno 22).

Outros, afirmaram que o trabalho com textos se dá por meio de leitura: *“leitura de texto”* (aluno 01); e uma pequena minoria afirma haver produção textual: *“É ensinado a produção de textos, e muita leitura”* (aluno 15). Os 10 restantes não citaram a gramática, mencionando apenas o trabalho com textos.

Com relação à produção textual, como dito anteriormente, houve uma contradição entre os alunos. Vejamos por que.

Na segunda pergunta, ao serem questionados sobre como é realizado o trabalho com a produção textual, a maioria dos alunos (19 alunos) afirmou que não há nenhum trabalho referente a produção de textos: *“Não temos produção textual”* (aluno 05); *“Não produzimos textos”* (aluno 23); 02 afirmaram que há produção textual uma vez por mês: *“Produzimos textos 1 vez por mês”* (aluno 06); 01 afirmou

que há produção de textos e que o trabalho é feito a partir de um tema sugerido pela professora: *“Sim. Produzimos ela da o tema para agente copiar o texto ou ler.”* (aluno 19); 01 não respondeu de forma clara.

É válido ressaltar que alguns alunos afirmaram haver o trabalho com produção de textos (na primeira pergunta): *“Texto, leitura e produção de texto”* (aluno 13), para logo em seguida negá-lo (na segunda pergunta): *“Não tem produção de texto”* (aluno 13).

Ao entrevistar a professora, a mesma afirmou que trabalha com a produção textual, mas que nem sempre é feita a proposta de uma produção escrita pelos alunos, em função da falta de tempo. Então ela substitui a produção escrita por um debate oral:

“Às vezes, quando tá muito apertado, não sai a produção escrita. Mas sai o debate oral. Eu peço pra eles debater em grupo de três. Ou então eu peço, as vezes, cinco, seis da turma, pra falar sobre aquele texto. Se eles fossem escrever um texto falando sobre... é... diversidade étnico racial, o que eles fariam no texto deles? Aí eu pego alguma coisa da oralidade do aluno. Até porque eu sinto muita necessidade da expressão oral do aluno.” (professora).

A partir do excerto acima, podemos notar que a professora reduz o trabalho com a expressão oral a atividades de debates e compreensão textual, não enxergando que a fala merece a mesma atenção e sistematicidade que a escrita. Outro fato a ser mencionado é a prática de produção textual, sobretudo com os gêneros textuais escritos, sem haver a proposta de uma produção escrita por parte dos alunos. Essa prática prejudica a aprendizagem dos educandos, pois o debate oral não supre a necessidade de produção de um gênero textual escrito, já que em sua essência, o debate é um gênero oral.

É interessante destacar, ainda no tocante ao trabalho com textos, que ao ser questionada sobre o trabalho com os gêneros textuais, orais ou escritos, a professora fez uma confusão entre gêneros textuais, variação linguística e estilos de fala:

“Eu me crimino mais pela questão do tempo. Mas, que eu também trabalho. Tem livros, como a biblioteca da escola hoje já oferece livros com gêneros textuais

diferentes. Tem a questão do nordestino, tem a questão dos gaúchos, né? Da expressão deles. Tem a questão das modalidades de comunicação.” (professora).

Como podemos perceber, o relato da professora trata dos vários dialetos regionais ou variantes diatópicas (nordestino, gaúcho) e dos níveis de linguagem, formal e informal (modalidades de comunicação). Porém, a mesma atribui a esse assunto o título de gêneros textuais, o que demonstra um desconhecimento da teoria dos gêneros textuais, bem como da variação linguística. Sendo assim, pressupõe-se que o trabalho com os gêneros (orais ou escritos) não ocorre de maneira adequada e satisfatória.

Nesse sentido, ao estabelecer uma comparação, percebe-se uma discrepância entre as respostas de um mesmo aluno, bem como entre as respostas aluno/aluno e professora/alunos, pois a maioria dos alunos afirma não haver produção de textos na sala de aula, enquanto que a professora diz que realiza um trabalho voltado para a produção textual (oral ou escrita). Essa divergência entre as respostas leva-nos a inferir que o trabalho com a produção textual não ocorre de forma sistematizada, visto que, se houvesse um trabalho sistemático com a produção de textos, os alunos saberiam descrever essa prática, o que não aconteceu.

Dando prosseguimento ao questionário, foi perguntado aos alunos se a professora de língua portuguesa já realizou alguma atividade voltada para a modalidade falada de língua. A resposta foi quase unânime. Dos 23 alunos, 21 afirmaram que já tiveram atividades voltadas para a oralidade. Porém, ao serem questionados sobre quais eram essas atividades e como elas eram realizadas, nenhum aluno soube dizer claramente. Eles comentaram oralmente sobre as diferenças entre fala (informal) e escrita (formal), o que nos levou a constatar que essas atividades, se realizadas, apenas se detiveram à famosa visão dicotômica entre fala e escrita, se restringindo apenas à estrutura da língua e não ao seu funcionamento.

Com relação à professora, a mesma afirma que um trabalho sistemático com a oralidade é tão necessário e importante quanto com a escrita. Porém, reconhece que não realiza esse trabalho com a expressão oral em função da falta de tempo e da exigência dos pais e da escola no que se refere ao trabalho com a escrita.

A respeito da visão dos pais ela diz o seguinte:

“Porque as famílias é assim, olha: se o aluno falar bem... se seu filho chegar em casa pra mãe e falar bem pra ela, ela fica feliz. Mas, se ele escrever incorreto, ela já fica mais triste. Agora, se o aluno falar de qualquer jeito, se o filho chegou em casa e falou de qualquer jeito, mas a mãe for pro material dele e ver que ele organizou corretamente, ela fica mais feliz.” (professora).

Podemos inferir a partir da fala da professora que, quando ela afirma que o trabalho com a oralidade é importante, ela preocupa-se apenas com o ensino da forma “certa” de falar, para que os alunos falem “corretamente”. Quando ela diz “falar de qualquer jeito”, fica subentendida a noção de fala, que se distancia dos padrões da escrita, enquanto modalidade da língua desorganizada e caótica.

Durante a entrevista, ela ainda afirma que, no decorrer das aulas de língua portuguesa, faz algumas observações quanto à forma “correta” de falar, explicando para os alunos que eles não podem falar de determinadas maneiras, porque eles estão sendo escolarizados e serão cobrados em função disso mais tarde:

“Eu que procuro fazer as correções deles. Por exemplo, quando eles se expressa assim, que eu sei que eles quiseram dizer correto, né? E que eles me deram a resposta, aí eu vejo que tem algumas colocações que não estão corretas, aí eu vou, repito aquilo corretamente.” (professora).

Pode-se notar uma visão de oralidade que se limita apenas a atividades realizadas oralmente, voltadas apenas para a correção gramatical da fala dos alunos, e não enquanto uma modalidade da língua que deve ser trabalhada de forma sistemática, contemplando vários gêneros, assim como a escrita. Isso fica claro também nas respostas dos alunos, visto que todas as atividades ou conteúdos citados pelos mesmos estão relacionados à modalidade escrita da língua, não havendo nada referente à modalidade falada, a não ser o debate oral no momento das atividades de compreensão de textos.

Partindo das respostas dos alunos, nota-se que os mesmos não têm um conhecimento sistemático sobre o que é a fala, como adequá-la às situações comunicativas, já que eles alimentam a ideia de que a fala é informal e a escrita é formal e, por ser mais organizada, a escrita merece mais atenção do que a fala.

Essa falsa ideia pode ser advinda das correções gramaticais feitas pela professora na fala dos mesmos. É como se os alunos utilizassem a escrita como modelo ideal a ser seguido para falar “corretamente”. Isso faz com que os mesmos permaneçam com a falsa ideia de “erros” e “acertos” quanto aos usos da língua. Para eles, o modo de falar que mais se aproxima da escrita é considerado “correto”, enquanto que a fala que difere muito da escrita é vista como “erro”.

É válido ressaltar que essa visão de “erros e acertos” quanto aos usos linguísticos também é cultivada pela professora. A mesma afirma que o trabalho com a expressão oral é muito importante para que os alunos não falem de “maneira errada”. Essa “maneira errada” seriam as formas linguísticas que se distanciam das regras da escrita culta. Isso confirma as afirmações de Travaglia (2008) a respeito da valorização da norma culta e da consequente exclusão das demais variedades linguísticas, consideradas como erros.

A professora também reconhece que o foco do ensino de língua portuguesa é a gramática normativa e que os outros componentes (produção textual, oralidade) ficam prejudicados em função da falta de tempo. Ela afirma ser importante o trabalho com a oralidade e com a produção textual, mas, como o professor tem que seguir uma espécie de planejamento prévio, realizado pela Secretaria de Educação, que serve para todo o município, este fica impossibilitado de alterar a proposta sugerida, já que ao final de determinado período ele é cobrado em função do trabalho realizado, de acordo com o planejamento proposto.

A entrevistada expôs ainda que esse planejamento, elaborado pela Secretaria de Educação, tem como única base o livro didático de Língua Portuguesa. Então, questionei se ela trabalhava com outros materiais, se tinha a liberdade de incluir em suas aulas conteúdos necessários, que não se encontrassem presentes no livro, ou se, em contrapartida, ela poderia excluir conteúdos, contidos no livro, porém desnecessários para os alunos naquele momento. Ela afirmou que trabalha com materiais paradidáticos, porém com os mesmos conteúdos presentes no livro:

“Quando eu recebo um aluno no sétimo ano, que a gramática do sétimo ano ela é bem diferente da gramática do sexto ano [...] Às vezes, o conteúdo já vem bem avançado dentro de frases, não vem aquele conceito da coisa. Aí eu pego aqueles livros paradidáticos, eu pego livros didáticos de outras coleções, que vem pra estudo

e coloco o conceito, coloco aquelas frases mais simples. Quando eu vejo que já tá tendo um entendimento, aí eu parto já...”. (professora).

Logo em seguida, a professora foi questionada sobre o que achava do espaço dedicado à modalidade falada da língua e aos gêneros orais, no livro didático, se mantinha as mesmas proporções daquele dedicado à escrita e aos gêneros textuais escritos. Ela afirmou que não. Vejamos um trecho da entrevista:

“Mulher, eu vejo mais a escrita no próprio livro didático. Por que, por exemplo, são quatro atividades textuais que vem de um texto [...]. Mas, das quatro, vem uma que é a oralidade. Aí, dentro das outras tem as pessoais, aí eu costumo só falar, eles nem querem colocar. E, às vezes, quando eu cobro o exercício respondido, eles... professora ficou só a questão pessoal. Aí eu peço pra eles se expressar. Mas, de qualquer forma, a escrita é mais cobrada.” (professora).

Como podemos perceber, a professora reconhece que até mesmo o livro didático valoriza mais a escrita do que a fala, o que vem confirmar as constatações de Marcuschi (1997) a respeito da presença da oralidade nos manuais didáticos de língua portuguesa, pois segundo o mesmo, esses conteúdos não ultrapassam 2% no cômputo total de páginas. Esse pode ser um dos fatores que contribuem para que o trabalho realizado por ela tenha como prioridade a escrita, pois, ao seguir somente os conteúdos propostos pelo livro, ela se acomoda ao que está incluído nele e não busca outros conteúdos importantes para a formação linguística do aluno, como por exemplo, a oralidade.

Durante a entrevista, ao questionar a professora sobre como é realizado o trabalho com Língua Portuguesa, é possível perceber, a partir da sua resposta, que a mesma concebe a gramática como foco de ensino, mesmo no trabalho com os textos. A professora afirma que, no início de cada unidade do livro didático, faz uma apresentação sobre o tema que será estudado. Logo em seguida, inicia a leitura dos textos sugeridos pelo livro. Porém, o foco central dessa leitura não é a compreensão do texto, mas o destaque do conteúdo gramatical que virá logo após sua leitura. Ou seja, ela afirma que no decorrer da leitura, vai fazendo destaques nas frases que se encaixam no conteúdo gramatical que será trabalhado na unidade em estudo.

“[...] por que eu já olho a gramática seguinte, eu vejo quais são as frases do texto que vai estar incluída lá na gramática e eu já deixo assim, bem ressalvo com eles, pra quando a gente falar não ser aquela coisa assim.... é... desconhecida.” (professora).

Sendo assim, podemos notar que o problema não está somente no planejamento prévio que a professora tem que seguir, mas, sobretudo, na visão de língua apenas enquanto estrutura gramatical adotada pela mesma.

Dando prosseguimento, os alunos foram questionados sobre o que eles acham do trabalho com a língua falada, se este tem alguma importância na vida deles e por que. Dentre todos os alunos, apenas 01 afirmou que esse trabalho não é importante porque ele não gosta de Língua Portuguesa: *“Não por que eu não gosto da língua portuguesa”* (aluno 07). O restante (22 alunos) respondeu que é importante estudar a língua falada. Porém, alguns deles (06) não souberam explicar bem o porquê dessa importância: *“Sim. Por que a gente aprende muitas coisas”* (aluno 11); *“Sim por que vai ser muito importante para a vida nossa.”* (aluno 13); *Sim, porque nois Falando é mais bom e escrevendo é mais ruim* (aluno 18).

Essa ausência de conhecimento sobre a importância do trabalho com a oralidade leva-nos a deduzir que não há um trabalho sistemático sobre a expressão oral propriamente dita, na sala de aula, visto que eles acham que é importante, mas não sabem o porquê.

Dos 16 restantes, 09 tiveram a mesma justificativa, atribuindo ao trabalho com a oralidade a função de ensiná-los a falar corretamente: *“Sim. por que é importante para falarmos correto”* (aluno 15); *Sim, por que é importante falar com as pessoas Direito. É bom agente saber falar Direito.”* (aluno 08); *Sim por que nois temos qui saber a forma ezata De falar por que eu não quero passar vergonha”* (aluno 14). A partir das respostas dos alunos, podemos notar que os mesmos acham que a sua maneira de falar é incorreta e que o trabalho com a língua falada tem a função de ensiná-los a maneira correta, exata de falar, sobretudo em público, para que eles não passem vergonha.

Diferentemente daqueles que afirmaram que o trabalho com a língua falada deve ensiná-los a maneira certa de falar, 08 alunos afirmaram que o trabalho com a expressão oral irá ajudá-los a adequar melhor a sua fala aos contextos comunicativos, mostrando o tom, a maneira e a forma adequada de falar: *“Sim*

porquê agente aprende o tom de falar o jeito de falar a forma... ETC.” (aluno 01); “Sim, porque aprendemos a falar melhor e sabe o que o analfabeto fala. e ter Modos de falar com as pessoas”. (aluno 05). “Sim, Por que é importante aprender a língua falada, pode melhorar bastante na nossa linguagem.” (aluno 04).

A partir dessas respostas, podemos perceber que os alunos sabem que existem diversas maneiras de falar, que quando vamos falar em público devemos ter uma preocupação maior com a escolha e a pronúncia das palavras. O que eles não sabem é utilizar os termos corretos, adequação e inadequação linguística, para explicar melhor a sua ideia. Isso leva-nos a inferir que não há um trabalho sistemático com a modalidade falada da língua, já que os alunos não conseguem explicar bem os seus conhecimentos sobre a importância da fala em suas vidas.

Na próxima pergunta, os alunos foram questionados sobre o que acham das diferenças entre a contação de uma história quando feita por meio da fala e quando feita por meio da escrita. Os mesmos foram questionados também sobre se acham que há alguma modificação na linguagem falada, quando esta é codificada para a modalidade escrita da língua e quais eram essas modificações. Todos afirmaram que há diferenças na contação da história e que também há mudanças quando a fala é codificada para a escrita. Porém, nem todos souberam esclarecer bem os motivos dessas mudanças.

Quanto à modificação na contação da história, apenas 09 souberam esclarecer bem os motivos das modificações. Eles afirmaram que a escrita exige mais preparação e organização do que a fala: *“Sim porque na fala você não pensa e na escrita você pensa e entende tudo.” (aluno 21); “Sim. Por que na escrita tem preparação, e na fala a pessoa fala como entendeu do jeito dela” (aluno 15); “Sim, porque quando é feita por meio da escrita é mais explicada, e por meio da fala não pensamos antes de falar.” (aluno 03).*

Estas respostas revelam que os alunos permanecem com a ideia de que a fala é desorganizada, não exige planejamento; enquanto a escrita é mais estruturada e por isso exige mais formalidade e atenção.

No tocante às modificações sofridas na codificação da fala para a escrita, a justificativa não foi tão diferente daquela dada na questão anterior. E a quantidade de alunos que souberam expor o seu ponto de vista de forma clara, também não foi o esperado (apenas 11).

Os alunos continuam afirmando que as mudanças decorrem da organização e formalidade exigida pela escrita, e que na fala não há essa necessidade: “*Sim, porque planejamos mais preparamos melhor antes de escrever*” (aluno 03); “*Sim porque quando eu falo com uma pessoa é diferente de escrever porque na escrita agente tem que escrever corretamente.*” (aluno 02); “*Sim. por que na fala falamos do nosso jeito e na escrita temos que escreve correto*” (aluno 15); “*Tem por que na escrita tem mais preparação e na hora de falar a gente se treme e erra tudo.*” (aluno 13). É interessante destacar que, no último exemplo transcrito, o aluno menciona o nervosismo como fator que atrapalha o bom desempenho no momento da expressão oral.

Dentre os 11 alunos mencionados, houve um que se justificou por meio de um exemplo: “*Sim. Nós vamos= nois vamo.*” (aluno 22). Oralmente, o aluno me explicou que nós utilizamos a primeira forma na escrita, e a segunda, na fala. Essa resposta foi muito interessante, visto que o aluno não falou de erros e acertos, nem de planejamento ou organização, ele se ateve apenas para a mudança na forma das palavras, quando faladas ou escritas. É importante frisar que ele não disse que *nós* é certo e *nois* é errado, mas apenas observou que há uma modificação na pronúncia desse pronome em relação a maneira como ele é escrito. Em outras palavras, esse aluno tem consciência de que fala e escrita são diferentes manifestações da língua.

O baixo índice de alunos que souberam justificar suas respostas, quando solicitados para responder perguntas que tratavam da oralidade, leva-nos a constatar que eles não têm um conhecimento amplo e sistemático sobre a expressão oral. Eles escrevem suas respostas baseados na crença de informalidade/formalidade, certo/errado, organização/desorganização, que se restringem às visões dicotômicas entre fala e escrita, tão citadas por linguistas ao tratarem do ensino de língua, como Mascuschi e Dionísio (2007).

Acreditamos que essa visão de língua, que foi exposta pelos alunos, é uma espécie de reflexo das concepções adotadas pela professora e das suas práticas em sala de aula, pois, se na sala de aula houvesse práticas voltadas para a importância da oralidade, os alunos saberiam responder aos questionamentos feitos e demonstrariam outras visões sobre a língua, sobre a fala e a escrita.

O último questionamento feito aos alunos foi se eles gostariam de ter aulas voltadas para a modalidade falada da língua. Todos eles afirmaram que sim, que

seria bom ter aulas que tratassem da oralidade. Porém, assim como nos outros questionamentos relacionados à fala, nem todos souberam explicar o porquê.

Dos os 23 alunos, 14 conseguiram justificar sua resposta. Dentre eles, 08 disseram que o ensino da fala melhoraria a maneira deles se expressarem: *“Sim. para agente fica mais Sábia para agente saber se espresar ao falar”* (aluno 19); *“Sim. Porque ia aprender falar melhor.”* (aluno 22); *“Sim. Porque vamos aprender mais aida da fala e porque vamos entender melhor o pronunciado”.* (aluno 16); 04 permaneceram na ideia de “certo” e “errado” quanto aos usos linguísticos: *“Sim. por que eu gosto de falar muito e no ensino da fala eu pelomenos aprenderia a falar correto”* (aluno 15); *“Sim. Porque eu ia falar bem correto, a pontuação bem direitinho e etc...”* (aluno 12); e 02 afirmaram que o ensino da oralidade ajudaria a amenizar o nervosismo no momento de falar em público: *“Sim porque agente fica menos nervosa na hora de apresentar um trabalho.”* (aluno 02); *“Sim para agente não ficar nervozo na hora de falar”* (aluno 01).

Como podemos notar, há uma pequena minoria que entende a necessidade de se ter atividades, em sala de aula, que tratem da expressão oral. A maioria diz ser importante, mas não sabe bem o porquê. Outros cultivam a ideia de que a sua maneira de falar é errada e que o ensino voltado para a oralidade irá ajudá-los a falar “corretamente”. Os alunos não têm conhecimento dos conceitos de adequação e inadequação linguística, acreditando que, para ser reconhecido como um bom falante do português, deve-se falar da forma que se escreve.

É válido transcrever aqui uma passagem da entrevista com a professora, quando questionada se o trabalho feito com língua portuguesa permite aos alunos refletirem sobre a importância da modalidade falada da língua. Em resposta, ela afirma o seguinte:

“Eu faço assim: eu leio pra eles, eu coloco pra eles, eu deixo eles falarem. Mas, eu deixo bem claro pra eles, não está errada porque ela emite um comunicado pra gente. O que que a gente não pode? Nós, que estamos estudando, nós precisamos aprender a falar da forma correta, a usar corretamente. Mas, que a gente não pode é sair mangando de alguém que a gente ouve falando, principalmente da família, em casa, de alguns colegas ou de pessoas que, as vezes, encontra com a gente e precisa de uma informação. A gente não pode debochar de quem não faz correto.” (professora).

O que podemos inferir a partir desse trecho da entrevista é que os alunos adquiriram essa forma de pensar a língua em termos de “certo” (escrita) e “errado” (fala) em função da maneira como a professora se expressa, pois, ao falar da variação linguística, ela não usa os termos *adequação/ inadequação linguística*, mas *correto/ incorreto*, *certo/errado*. Embora, inicialmente, ela afirme que “*ela não está errada porque emite um comunicado*”, mais adiante, ela diz que os alunos não podem falar daquela maneira, eles devem aprender a falar da forma “correta”, o que leva os alunos a acharem que a única forma “correta” de falar é aquela que se aproxima ao máximo da norma culta. E, portanto, a forma que eles falam, é absolutamente errada.

Há aqui, um dado que merece ser destacado, visto que é muito relevante para a aprendizagem dos alunos. Embora a professora utilize os termos “certo” e “errado” para os usos linguísticos, ela deixa bem claro que os alunos não podem mangar das pessoas que falam “errado”. Esse é um fator muito importante, porque, mesmo não sabendo que não existe “fala certa” e “fala errada”, os alunos saberão respeitar as variações linguísticas, evitando assim, o preconceito linguístico e a discriminação dos seus usuários.

Como podemos perceber, a partir da análise dos dados, o trabalho de língua portuguesa continua enxergando a escrita como soberana, superior à fala. Pois, ainda que a professora afirme que a oralidade merece ser estudada de forma tão sistemática quanto a escrita, ela reconhece que esse trabalho não é feito como deveria.

Outra constatação importante é que a professora reduz o trabalho com a oralidade a meras correções gramaticais das falas dos alunos. Isso faz com que os mesmos acreditem que o seu modo de falar é errado, atribuindo à professora a função de ensiná-los a falar “corretamente”.

Desse modo, podemos afirmar que o ensino de língua materna continua perpetuando a ideia de “certo” e “errado” quanto aos usos da língua, visto que ainda tem como foco central o ensino da norma culta escrita, tendo-a como modelo ideal a ser seguido para falar “corretamente”. Sendo assim, a escola não consegue atingir aquilo que deveria ser a sua maior função, prover os alunos das habilidades necessárias, para atuar linguisticamente, de forma adequada em todas as situações comunicativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho monográfico buscou refletir criticamente sobre o ensino que enxerga a Língua Portuguesa apenas enquanto estrutura gramatical, enfatizando a modalidade escrita da língua como única habilidade necessária para o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades linguísticas do educando.

Como pudemos ver, a partir do desenvolvimento da pesquisa (bibliográfica e de campo), a escola continua perpetuando a ideia de que a língua escrita é o modelo ideal a ser seguido para falar “corretamente”.

Essa constatação ocorreu a partir da análise das respostas dos alunos, bem como da professora, visto que, a partir das mesmas, percebemos que a centralidade do ensino de Língua Portuguesa gira em torno das habilidades e competências relacionadas apenas à modalidade escrita da língua, em decorrência da crença da professora de que a fala deve ser uma reprodução perfeita da escrita. Essa crença de perfeição linguística acaba influenciando o modo como os alunos concebem a língua, induzindo-os a crerem que cabe ao trabalho com a oralidade ensiná-los a falar corretamente, ou seja, da forma como escrevem.

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa ainda se detêm apenas à descrição gramatical da norma culta escrita, confirmando assim, as afirmações de Travaglia (2008) a respeito da valorização da norma culta, e conseqüente, exclusão das demais variedades linguísticas, pois, ao se deter apenas à norma culta escrita, os professores de português deixam de lado outros conteúdos importantes para a qualificação do educando no que tange ao uso eficaz de sua língua materna. Tais conteúdos dizem respeito à oralidade e aos gêneros textuais, bem como à variação linguística.

Diante dessas constatações, fica clara a necessidade de mudança quanto à postura do professor de Língua Portuguesa em sala de aula. O mesmo deve adotar uma concepção de língua que abarque todos os componentes necessários para a ampliação das habilidades linguísticas dos alunos, visto que a maior função da escola é tornar os alunos, falantes legítimos do português, aptos a utilizarem a sua língua materna, adequadamente, em qualquer situação comunicativa, tanto por meio da fala como por meio da escrita. Em outras palavras, cabe à escola tornar o aluno um “poliglota dentro de sua própria língua”, como afirma Bechara (1991).

O professor tem que reconhecer que somente a descrição de estruturas gramaticais não é suficiente para que o aluno se torne um falante culto, como ressalta Oliveira (2010). Mais importante e necessário do que ditar regras desvinculadas dos usos reais da língua, que não permitem nenhuma reflexão por parte dos alunos, é a inserção dos gêneros textuais (orais e escritos) na sala de aula, enfatizando não só a sua estrutura formal, mas, sobretudo, seu propósito comunicativo e seu meio próprio de circulação na sociedade, já que a determinação de um gênero textual se dá pela função e não pela forma, como lembra Marcuschi (2008). Esse trabalho com os gêneros textuais possibilitará aos alunos perceberem a função social da língua em nossas vidas.

O trabalho sistemático com os gêneros orais contribuirá muito para que os educandos entendam que a fala, assim como a escrita, exige um planejamento prévio, em muitas situações comunicativas, para que a nossa mensagem seja compreendida pelos nossos interlocutores. Mais ainda, eles verão que a fala, tanto quanto a escrita, possibilita aos seus usuários a produção de enunciados formais e informais. Somente assim, eles serão capazes de perceber que não há usos “certos” e “errados” da língua, mas sim, *adequados* e *inadequados* ao propósito comunicativo.

Por tudo isso, podemos afirmar que o ensino de Língua Portuguesa só cumprirá com a sua função primordial, que é ampliar os conhecimentos e as habilidades linguísticas dos alunos quanto aos usos de sua língua materna, quando os professores se conscientizarem sobre a importância do trabalho sistemático com a oralidade, paralelo ao que é feito com a escrita, reconhecendo, assim, que ambas as modalidades da língua são essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento da competência comunicativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. L. Variação linguística e ensino de língua portuguesa: alguns pressupostos básicos. In: COSTA, C. S. S. M. da (org.) **Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: Sensibilidade Cultural e Interação Didático-pedagógica**. Teresina, PI: EDUFPI, 2000.

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

BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2000.

BECHARA, E. **Ensino de gramática: opressão? liberdade?** 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

CAVALCANTE, M. C. B; DE MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTE, M. C. B; MASCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MASCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. (orgs.) **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIANA, L. P. B. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2000.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, M. L. C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

GUSSO, A. M.; FINAU, R. *Oralidade, ensino letramento*. Curitiba, 2003. Disponível em: <<https://www.celsul.org.br>>. Acesso em 02 de julho de 2014.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LEITE, M. Q. A influência da língua falada na gramática tradicional. In: PRETI, D. (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2000.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: MASCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.) **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. Campinas, 1997. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=cr&ei=uhqGUuefBc21kAeGv4DQDA#q=o+tratamento+da+oralidade+no+ensino+de+l%C3%ADngua>. Acesso em 13 de outubro de 2013.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MASCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.) **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OSIAS, J. P. A. Os gêneros orais como objeto de ensino. Revista eletrônica temática, 2010. Disponível em: <[https://www.insite.pro.br/2010/Agosto/gêneros orais ensino](https://www.insite.pro.br/2010/Agosto/gêneros%20orais%20ensino)>. Acesso em 17 de maio de 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

URBANO, H. **Oralidade na literatura: o caso de Rubem Fonseca.** São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário/alunos

1. O que é ensinado nas aulas de língua portuguesa?

2. Como é feito o trabalho com produção textual?

3. Vocês já tiveram alguma atividade relacionada à língua falada?

4. Vocês acham que o trabalho com a língua falada tem alguma importância para a vida de vocês? Por quê?

5. Vocês acham que tem alguma diferença entre a contação de uma história quando é feita por meio da fala e quando é feita por meio da escrita?

6. Há alguma modificação entre a linguagem falada ao ser codificada para a modalidade escrita da língua? Se há, quais são essas modificações?

7. Vocês gostariam de ter aulas voltadas para o ensino da fala? Por quê?

APÊNDICE B- Entrevista/professora

1. Como você realiza o trabalho com Língua Portuguesa?
2. Você costuma trabalhar com os gêneros textuais (orais e/ou escritos)?
3. Você realiza atividades que permitam uma reflexão sobre a importância da modalidade falada da língua?
4. Você acha que o estudo da expressão oral é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos? Por quê?
5. Você reconhece a fala como modalidade da língua que necessita de um estudo sistemático assim como a escrita? Explique.
6. Você sempre acompanha o Livro Didático ou você acrescenta conteúdos importantes que não estão inseridos no livro?

ANEXOS

ANEXO A- Foto 01 da escola campo



ANEXO B- Foto 02 da escola campo





**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
() Monografia
() Artigo

Eu, Ana Paula de Brito Moura Rocha,
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
Desenvolvimento da Competência Comunicativa: o ensino/aprendizagem da
expressão oral na aula de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 11 de fevereiro de 2015.

Ana Paula de Brito Moura Rocha

Assinatura