

A ORALIDADE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

Emília Pimenta Oliveira
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Dificuldades de compreensão/produção oral apresentadas por alunos de diferentes níveis de escolaridade apontam para a necessidade de se repensar o privilégio atribuído à língua escrita em contexto escolar. Propõe-se, neste artigo, a elaboração de atividades que respondam concretamente aos interesses, motivações e necessidades lingüístico-interativas dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, a partir do levantamento dos problemas de produção oral apresentados por esse público. Toma-se como fundamentação teórica a Pragmática Lingüística e a Didática das Línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; ensino-aprendizagem; português língua materna.

RÉSUMÉ

Les difficultés de compréhension et de production orale présentées par des élèves de différents niveaux de la scolarité indiquent qu'il est nécessaire de repenser le privilège attribué à la langue écrite dans le contexte scolaire. On propose, dans cet article, d'élaborer des activités qui correspondent concrètement aux intérêts, motivations et besoins linguistico-interactifs des élèves de la 5ème année d'enseignement, à partir d'un relevé des problèmes de production orale présentés par ce public. On adopte comme fondements conceptuels la pragmatique linguistique et la didactique des langues.

MOTS-CLÉS: Oralité; enseignement-apprentissage; portugais langue maternelle.

A falta de proficiência oral e escrita dos alunos, independentemente do nível de escolaridade em que se encontram, é bastante conhecida dos professores de língua portuguesa e até da sociedade de uma forma geral, já que a mídia, nos últimos anos, tem se preocupado em divulgar não só erros gramaticais cometidos por vestibulandos nas

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

redações, mas também resultados de testes como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Ao contrário do que ocorre com as habilidades de compreensão/produção escritas, largamente desenvolvidas e avaliadas pela escola, a modalidade oral da língua ainda não atingiu o status de objeto de ensino, nem de forma “isolada” — oralidade vista como um fim em si mesma —, nem de forma “integrada” — língua falada vista como base para uma nova metodologia de ensino da língua materna (Ramos:1997).

Tal afirmação baseia-se em observações realizadas por alunos de graduação e de pós-graduação em diferentes níveis de ensino — Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. As observações também demonstraram que o nível social dos alunos e os recursos de que dispõe a escola em nada colaboram para modificar o cenário aqui descrito: de forma geral, não há sistematicidade no que se refere ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da oralidade em contexto escolar e o ensino-aprendizagem do português ainda privilegia a escrita e a gramática normativa, apesar de todos os avanços da lingüística e da didática das línguas.

A afirmação de que a escola se constitui num dos poucos espaços — se não o único — em que os alunos das classes menos favorecidas terão a oportunidade de estudar a norma de forma sistemática (o que lhes possibilitará ascender a um outro nível social e cultural) não serve mais como justificativa para a quase exclusividade atribuída à gramática tradicional nas aulas de português, na medida em que os resultados desse tipo de ensino são praticamente nulos.

Por outro lado, a abertura efetiva da escola às demais variedades orais e escritas do português implica investimentos na formação do professor, pois não é suficiente — embora seja um grande avanço — que os PCN de língua portuguesa, os livros didáticos e os programas de ensino chamem a

atenção para a necessidade de se trabalhar a oralidade em sala de aula. Tampouco o fato de as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem do português oral terem aumentado nos últimos dez anos¹ significa que professores de língua portuguesa e estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia tenham acesso a tais obras ou que possuam embasamento teórico para compreender e colocar em prática as propostas nelas contidas.

Da falta de formação, decorrem as dúvidas sobre a concretização do ensino-aprendizagem da oralidade (quais aspectos devem ser ensinados-desenvolvidos e como?) ou a crença de que os alunos já dominam a modalidade oral da língua, o que explica o fato de os professores não preverem atividades nesse sentido ou não realizarem pelo menos aquelas sugeridas nos livros didáticos, mesmo que sejam, na maioria das vezes, inadequadas à idade e aos interesses dos alunos. Ainda do despreparo do professor, resultam atitudes como a de ignorar as variedades não-padrão presentes em sala de aula, e, conseqüentemente, a de impor da norma culta como a única forma “correta” de se expressar.

Logo, essa mudança de perspectiva exige uma concepção de linguagem e de língua diferente daquela que está na base do ensino-aprendizagem atual do português, assim como a preparação do professor para compreendê-la e concretizá-la em sala de aula.

¹ MILANEZ, Vânia. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama, 1993; ALVES, Sonia Celia de Oliveira. *Por um ensino-aprendizagem da expressão oral em contexto escolar*. Belém: UFPA, dissertação de Mestrado, 1993; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996; OLIVEIRA, Emília Pimenta. *Para uma delimitação de conteúdos pragmático-lingüísticos no ensino-aprendizagem de produção oral*. Belém: UFPA, dissertação de Mestrado, 1996; RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: M. Fontes, 1997; CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

Uma análise realizada por Marcuschi (2001:20) confirma que a língua ainda é concebida, pelos autores dos livros didáticos de português língua materna, como: (a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática); (b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua); e (c) um meio de transmissão e de informação (sugerindo a língua como um código). Diante disso, o espaço reduzido reservado às atividades orais (4 ou 5 páginas de 200), em relação àquele destinado às atividades escritas, encontra-se justificado. Enquanto para a escrita são propostas atividades numerosas e diversificadas, para a oralidade, “os autores dos livros didáticos, na sua maioria, não sabem ainda *onde e como* situar o estudo da fala” (2001:22).

A renovação do ensino-aprendizagem de língua portuguesa requer uma verdadeira reabilitação da palavra dos alunos em contexto escolar, isto é, o reconhecimento da oralidade como objeto de estudo em sala de aula de língua materna. É verdade que os alunos não têm problemas no que se refere à compreensão/produção oral cotidiana, mas a escola pode se tornar o lugar *de fato* em que eles terão a oportunidade de praticar e de conhecer variedades orais que não lhes são habituais, mas que lhes serão exigidas em outros contextos mais formais.

Neste sentido, a abordagem² comunicativo-interativa, utilizada no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, pode contribuir para a renovação do ensino-aprendizagem do português língua materna, na medida em que tal perspectiva atribui importância fundamental à língua oral e ao aspecto comunicativo-interativo da língua. Essa ênfase no uso da língua, própria da pedagogia das línguas estrangeiras, ainda é rara no âmbito do ensino-aprendizagem da língua materna.

² Conjunto de princípios e de pressupostos teóricos inter-relacionados do qual dispõe o professor para melhor estruturar e direcionar sua intervenção diante da complexidade dos fenômenos linguageiros e das situações de ensino-aprendizagem (Cunha, 2000).

É preciso deixar claro que não se trata de considerar o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras como um modelo ou um exemplo que deva ser copiado pelo da língua materna, mas de reconhecer que os avanços alcançados por aquele resultam principalmente do fato de se encarar a língua como

atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos e compromissos anteriormente inexistentes (Koch, 1992, p. 9-10).

A abordagem comunicativo-interativa introduziu mudanças radicais no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, pois integra contribuições teóricas de disciplinas que têm como foco de interesse a função comunicativa e, sobretudo, interativa das línguas, como, por exemplo, a Pragmática Lingüística, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Semântica e a Análise do Discurso. Tais contribuições se concretizam através de conceitos fundamentais para essa abordagem, como os de competência de comunicação, atos de linguagem, intenção de comunicação e situação de comunicação, por exemplo.

Conceito criado por Dell Hymes em 1966, a **competência de comunicação** pode ser definida como um conhecimento prático (é não necessariamente explicitado) do código lingüístico e das regras psicológicas, sociológicas e culturais que permitem o emprego apropriado deste em situação. Neste sentido, aprender uma língua não consiste apenas em aprender as regras gramaticais, mas também as regras de comunicação que levam em consideração a situação na qual os enunciados são produzidos, as relações entre os interlocutores e as suas intenções comunicativas (não se fala da mesma forma com um amigo, um empregado ou um superior). Dentre os modelos que descrevem os componentes

da competência de comunicação, destaca-se o de Moirand (1982), constituído de componente lingüístico, componente discursivo, componente referencial e componente sócio-cultural.

A principal diferença entre a abordagem comunicativo-interativa e as que a precederam refere-se aos conteúdos que deixam de ser definidos em termos de estruturas gramaticais e passam a ser definidos em termos de **atos de linguagem**: ao falar, realizamos necessariamente um determinado tipo de ato, chamado ato ilocutório (dar ou obter uma informação, expressar um desejo, uma opinião, etc), realizado em condições específicas, isto é, num determinado contexto ou situação de comunicação.

Essa **situação de comunicação** pode ser definida como o conjunto dos fatores extra-lingüísticos que influenciam na produção de um enunciado, desdobrando-se, dessa forma, em quatro subconjuntos: situação sócio-cultural (o papel e o status dos interlocutores na sociedade condicionam a escolha das formas lingüísticas apropriadas para a realização dos atos de linguagem), situação psicológica (o conjunto dos comportamentos afetivos dos participantes em uma interação), situação física (o conjunto dos fatores provenientes da realidade física exterior) e situação material (as condições de produção e de transmissão das mensagens).

A **intenção de comunicação**, assim como o contexto situacional, condiciona a escolha das formas lingüísticas apropriadas para uma realização bem sucedida dos atos de linguagem. É um conceito que se encontra intimamente relacionada ao de ato de linguagem: fala-se quando se tem algo a dizer, quando se deseja atingir um determinado objetivo.

O domínio apenas das regras gramaticais de uma língua, objeto de ensino dos métodos tradicionais, mostrou-se insuficiente para uma interação eficaz. Faz-se necessário, além deste, conhecer as regras de uso, isto é, saber adaptar as formas lingüísticas às situações e intenções de comunicação.

A competência gramatical, de acordo com essa perspectiva, constitui apenas um dos componentes de uma competência mais ampla: a competência de comunicação.

As atividades e os procedimentos pedagógicos são reformulados para favorecer a aquisição e o desenvolvimento de tal competência. A sala de aula se transforma em lugar de interação, onde os papéis tradicionais de professor e de aluno não têm mais sentido. É indispensável que um clima de confiança e de escuta seja criado pelo professor para que os alunos sintam vontade de falar e para que a comunicação não seja assimétrica. Dessa forma, o professor se transforma num "facilitador", num organizador das trocas, encorajando a participação ativa de todos os membros do grupo. Trata-se, em outras palavras, de aproximar ao máximo as interações que ocorrem na sala de aula daquelas da vida cotidiana.

Novos instrumentos são criados para elaborar programas de ensino que coloquem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Tenta-se definir, de forma bastante precisa, quem aprende a língua, em que contextos e como ela vai ser utilizada, qual habilidade se pretende desenvolver (compreensão oral e/ou escrita, produção oral e/ou escrita) e quais são as motivações e os objetivos da aprendizagem. A partir dessas informações, são definidos os conteúdos e os suportes pedagógicos apropriados para desenvolvê-los. A idéia de base é a de que os alunos tenham uma participação ativa na definição das necessidades lingüísticas para reduzir a distância entre o que eles esperam e o ensino que a instituição lhes propõe. Isso possibilita igualmente reajustes se tais necessidades evoluem. Tal implicação na aprendizagem torna os alunos mais participativos, autônomos e responsáveis pelo trabalho realizado em classe.

A gramática, dentro dessa nova perspectiva, está a serviço da interação na medida em que se ensina aquilo que é necessário conhecer em uma determinada situação. Os pontos

gramaticais são abordados ao longo do programa segundo o nível e a necessidade dos alunos. As regras não são mais sistematicamente explicitadas pelo professor: o aluno é freqüentemente levado a descobri-las através da observação, da análise e da comparação de diferentes pontos de vista.

O quadro acima descrito demonstra o avanço conquistado pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em relação ao que ainda é feito no do português língua materna. Neste, via de regra, por tudo o que já foi anteriormente mencionado, não há motivação para a aprendizagem, principalmente por parte das crianças e dos pré-adolescentes, que não conseguem perceber a utilidade do que é ensinado-aprendido na escola. Conversas paralelas, brincadeiras e falta de concentração são alguns dos comportamentos apresentados por esses alunos e a hipótese aqui levantada é a de que estão diretamente relacionados com a concepção de língua e de linguagem que fundamenta esse ensino-aprendizagem.

Foi baseado nisso que surgiu o seguinte questionamento por que não trabalhar a oralidade, e mesmo a escrita, a partir do que pode ser útil e do que verdadeiramente interessa aos alunos, a exemplo do que tem norteadado a pedagogia das línguas estrangeiras? A definição antecipada das necessidades, motivações e objetivos comunicativo-interativos do público-alvo pode contribuir para tornar o estudo da língua mais interessante e, principalmente, mais prático.

Delimitar, no âmbito da oralidade, conteúdos que possibilitem o envolvimento efetivo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem exige inicialmente o conhecimento dos problemas de produção oral apresentados pelo público-alvo. Assim, investigou-se (ver Oliveira, 1996) com quem, onde, quando e sobre o que fala o referido público em situações de oral não espontânea e o que eles pensam das suas performances. Num segundo momento, a partir das dificuldades apresentadas, foram selecionados elementos teóricos da Pragmática

Linguística e da Abordagem Comunicativo-Interativa que poderiam contribuir para a delimitação de conteúdos de ensino-aprendizagem, assim como foram propostas atividades para colocá-los em prática. O objetivo principal desse estudo foi o de chamar a atenção sobre a necessidade de se trabalhar a variedade de registros e de usos da língua oral e de preparar os alunos para as diferentes situações de comunicação e de interação.

Nas atividades sugeridas para responder concretamente aos interesses, motivações e necessidades lingüísticas e comunicativo-interativas do público-alvo do estudo (os alunos da 5ª série do ensino fundamental das escolas públicas estaduais de Belém - PA), são propostas situações orais formais que deverão ser simuladas pelos alunos em sala de aula, a saber: contatos pelo telefone, pedidos de informação, apresentação de trabalhos em sala de aula, conversas com o(a) Diretor(a) da escola, etc.

Verossimilhança comunicativa (Cf. Cunha, 2000) é o princípio que rege as atividades propostas, já que estas procuram colocar os alunos em situações orais formais semelhantes àquelas com as quais se defrontam (ou poderão se defrontar) dentro e fora da escola. Vale ressaltar que não se trata apenas de levar os alunos a dominar os enunciados adequados a uma ou outra situação, mas também de fazer com que eles reflitam sobre suas escolhas lingüísticas, comparando-as inclusive com aquelas que são feitas no seu dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se mostrar, neste artigo, que entre as intenções presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, nos programas de ensino e nos livros didáticos de língua portuguesa ainda há um longo caminho a ser trilhado no que se refere ao enriquecimento das possibilidades de compreensão/produção oral dos alunos.

Isto se deve, por um lado, à concepção equivocada de língua enquanto sistema homogêneo e invariante que ainda serve de base ao ensino-aprendizagem do português língua materna. Sob esse ponto de vista, não se justifica, em contexto escolar, um trabalho voltado para os diferentes níveis e registros orais; por outro lado, não basta a adoção de outra concepção de língua se o professor não tiver embasamento teórico para compreendê-la e colocá-la em prática. Acredita-se que o fato de a oralidade não ocupar um espaço relevante em contexto escolar não se deve ao desconhecimento da importância de tal ensino-aprendizagem — seminários, debates, exposições orais, etc. são comuns em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino — mas à formação do professor, que tem poucas oportunidades de participar de cursos de aperfeiçoamento-atualização lingüística, o que limita em grande parte suas possibilidades de atuação.

Estas e outras constatações inspiraram a delimitação de conteúdos de ensino-aprendizagem de produção oral fundamentados em conceitos pragmático-lingüísticos e metodológicos das abordagens comunicativo-interativas, típicas do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, reiterando que não se trata de tomar este como referência, como modelo, mas de considerar que a forma de abordar a língua e a linguagem que lhe é característica possibilita um ensino-aprendizagem de língua mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação — Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

CUNHA, Myriam. C. Uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português condições e características. In: CUNHA, José Carlos & CUNHA, Myriam C. (orgs.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.

HYMES, Dell. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-CREDIF, 1984.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela P. & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

PIMENTA, Emília. Para uma delimitação de conteúdos pragmático-lingüísticos no ensino-aprendizagem de produção oral. Belém, 1996. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará.

RAMOS, Jania. *O espaço da oralidade em sala de aula*. São Paulo M. Fontes, 1997.