

**A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
E AS CONTRIBUIÇÕES DE MARCUSCHI**

Dhienes Charla Ferreira Tinoco (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Priscila de Andrade Barroso Peixoto (UENF)

cilabarroso@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Tatiane Almeida de Souza (UENF)

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre a relevância da oralidade no tratamento da língua nas aulas de língua materna com base nas contribuições de Luiz Antônio Marcuschi, além de outros grandes estudiosos. Primeiramente, apresenta-se uma discussão sobre as relações entre a fala e a escrita, bem como algumas especificidades do texto falado e do texto escrito. Posteriormente, são tratadas questões referentes ao ensino da oralidade e ao processo de retextualização como prática pedagógica. Acredita-se que na prática educativa no ensino de língua materna, o professor deve necessariamente buscar o desenvolvimento integral da competência comunicativa no aluno. Desse modo, é o próprio aluno o objeto, no qual, os efeitos e fins são esperados.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Ensino de língua materna.

1. Introdução

Existem diversas pesquisas sendo realizadas sobre a língua falada, quer nas ciências humanas, quer nas sociais. Entretanto, ainda que haja inúmeros estudos nessa temática, percebemos que na escola, esse assunto está incipiente, até mesmo porque era de se esperar que os aspectos da fala e da escrita também já tivessem sendo trabalhados em sala de aula.

Nessa perspectiva, este artigo é de suma importância para a reflexão do trabalho com a língua em sala de aula, pois se apresenta alguns aspectos sobre a importância da oralidade no ensino de língua materna e as algumas das incontáveis contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para esse tema.

Cabe à escola estar com os olhos voltados para formação de indivíduos autônomos e competentes linguisticamente e que tenham domínio das modalidades da língua. Essa formação é fundamental para o desen-

volvimento do aluno, bem como, a ampliação das possibilidades de inserção e participação ativa nas diferentes práticas sociais.

A tendência da criança que se encontra nos passos iniciais do processo de aprendizado do sistema alfabético é apoiar-se na oralidade. Isso acontece porque, embora a escrita tenha a sua autonomia, ela tem como ponto de referência a língua falada. Entretanto, a partir do seu amadurecimento durante o processo de ensino-aprendizagem espera-se que ela adquira a capacidade de não estabelecer uma correlação absoluta entre fonação e escrita, até mesmo por causa das peculiaridades do sistema alfabético que corroboram a autonomia da língua escrita.

Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 26) postula que a língua em uso e como atividade humana é: a) universal, porque todos os povos têm uma língua e com ela referem, significam, agem, contextualizam, expressam suas ideias, etc.; b) histórica, do ponto de vista das línguas individuais, cada uma é histórica e possui uma origem no tempo. Assim foi com o grego, o latim, o português, o alemão, o russo, etc. Também, do ponto de vista dos usos das línguas ocorre uma tradição de formas textuais surgidas ao longo das práticas comunicativas; c) situada, pois todo texto é produzido por alguém situado em algum contexto, e toda produção discursiva é localizada, ou seja, possui características e particularidades de quem o produziu e do meio em que se produziu. Isso permite que ocorra a variação.

Portanto, parte-se da concepção de que as línguas não são uniformes, mas variáveis, dinâmicas e múltiplas. Além disso, o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico, são condições de possibilidade de plena e efetiva participação social.

2. *O texto falado e o escrito*

Ao se falar em relações entre fala e escrita, é predominante o estabelecimento de noções rígidas e restritivas que separam essas modalidades. Desse modo, essas noções consideram as duas modalidades como formas distintas e isoladas através de dicotomias. Para Luiz Antônio Marcuschi (1997, p. 127), essas dicotomias são “fruto de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), e não de características dos textos produzidos”. Essa ideia é restritiva, na medida em que, suas regras são ex-

tremamente rígidas, como por exemplo, a ideia de que a fala possui uma complexidade menor do que escrita. Desse modo, essas dicotomias caracterizam a separação entre forma e conteúdo, entre língua e uso, além de conceber a língua somente como um sistema de regras. Assim, estabelecem a distinção entre fala e escrita em contraposições simplistas.

Infelizmente, é muito comum a ideia de superioridade da escrita em detrimento da fala. Essa hipervalorização da escrita, principalmente da escrita alfabética, traz à tona uma ideia de superioridade das culturas com escrita ou de grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desenvolvida de forma desigual. (MARCUSCHI, 1997)

Para Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (2007, p. 25), fala e escrita não são categorias dicotômicas, mas diferentes para tornar sua observação mais adequada. Assim, as relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, uma vez que refletem o dinamismo da língua em funcionamento. Nesse sentido, a fala e a escrita se dão num “contínuo tipológico” de gêneros textuais, determinado pela correlação entre as modalidades. Assim, ambas possuem especificidades, mas não existem diferenças essenciais entre elas, nem, muito menos, grandes oposições (MARCUSCHI, 2005). Partindo dessa ideia de contínuo tipológico para entendimento das especificidades da fala e da escrita, serão tratados, a seguir, aspectos sobre o texto oral e o escrito.

A produção do texto oral em situação de diálogo é resultado da conversação e é uma prática social muito comum e familiar ao cotidiano do ser humano. Além disso, desde a interação com a mãe a criança já está inserida na atividade conversacional num aprendizado sistemático e culturalmente marcado. Dessa maneira, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 14) assinala que “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”.

Para os estudos da língua falada torna-se essencial analisar como se estabelece a conversação. Ainda em relação à organização da conversação, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 15) destaca cinco características básicas: a) interação entre pelo menos dois falantes; b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; c) presença de uma sequência de ações coordenadas; d) execução num determinado tempo e e) envolvimento numa interação centrada.

A partir dessas características, percebe-se que a conversação não possui desestruturação e realização aleatória, mas, pelo contrário, é um

processo “altamente organizado” (MARCUSCHI, 2001, p. 6). Sendo assim, a partir dessas características, destaca-se que a produção do texto falado se dá de forma interacional e organizada, além de ser uma criação coletiva, pois depende de no mínimo dois falantes com particularidades distintas.

Na conversação não se pode aplicar os mesmos elementos pontuais que na língua escrita, “tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos”. Um exemplo disso é a utilização de marcadores conversacionais na fala. (MARCUSCHI, 2001)

Em se tratando do texto escrito, pode-se dizer que ao escrever, grafamos a palavra conforme regras que são comuns a todos. Essas regras fazem parte de um conjunto restrito de conhecimentos e capacidades em se tratando do código alfabético. Além disso, Roxane Rojo afirma que escrever um texto significa mais do que apenas grafá-lo. A elaboração do texto escrito implica na intenção do locutor. Assim, para o entendimento da produção do texto escrito é necessário considerarmos as marcas do seu processo de construção.

Para Roxane Rojo, a produção do texto escrito envolve três capacidades: interlocução, gestão do texto e a textualização. Na produção do texto escrito utilizamos a capacidade de interlocução com o leitor e com o contexto em que será produzido. Assim, para o processo de adequação ao leitor é necessário levarmos em consideração a posição social em que nos inserimos ao escrevermos e a dos próprios interlocutores, finalidade do que se escreve, quem é o nosso interlocutor e quais relações nós estabeleceremos (locutor e interlocutor).

Após serem construídas essas ideias, ainda existe a necessidade de que durante a produção façamos a gestão do nosso texto. Essa gestão envolve os processos que ocorrem durante toda a elaboração do texto, tais como, revisão, escolhas e críticas. Além disso, a estruturação linguística do texto dependerá do tipo do gênero no qual vamos escrever, levantando os conhecimentos a seu respeito. Através dele será possível controlar a produção e a forma com que iremos realizar a estruturação linguística.

Ressaltamos que uma criança que se encontra em fase inicial de contato com a escrita já possui condições de assumir sua posição de interlocução, situar-se no contexto para fazer a gestão de seu texto. Contudo, para Roxane Rojo, o uso de texto da cartilha com objetivo apenas de ensinar famílias silábicas consiste em um modelo equivocado de texto. Isto,

pois esse modelo impede a aproximação efetiva do aluno com seu texto e a construção de capacidades de produção durante o processo de alfabetização.

A unidade do texto pode ser conseguida através do tópico frasal, ou seja, a noção de que cada parágrafo possui apenas um assunto principal. Assim, a concatenação deve basear-se nessa ideia principal e as outras serão secundárias promovendo a unidade pretendida. Deste modo, a unidade significa apresentar uma ideia de cada vez, ocultando aquilo que for dispensável.

A coerência implica uma ordem adequada e o emprego de conectores e elementos de transição, de forma a organizar e interligar as ideias de maneira clara e lógica de acordo com o objetivo pretendido. Esses aspectos permitem que haja relação de sentido entre a ideia central e as secundárias explanadas no texto. Logo, para se ter um texto coerente é necessário planejar o desenvolvimento das ideias, ordená-las visando o objetivo da comunicação e interligá-las através de conectivos e elementos de transição. Em relação à unidade e coerência, Othon Moacir Garcia (2002, p. 267) afirma que “quase sempre a falta de uma resulta da ausência de outra”.

Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (2000) acrescenta a essas qualidades mais duas outras principais para uma boa estruturação do parágrafo: concisão e clareza. A concisão consiste na colocação de quantidade de informação adequada aos objetivos do texto, sendo alcançada juntamente com a clareza. A clareza, que consiste na escolha de palavras que estejam de acordo com o contexto, é fundamental para a eficiência da leitura do texto de modo a atingir sua compreensão.

Na fala espontânea a situação estabelece a ordem de termos e das ideias, ao contrário do que acontece na escrita. Assim, ao escrever devemos também levar em conta normas ou tendências, visando dar à frase certo grau de expressividade. A língua dispõe de diversos dispositivos que realçam determinada ideia, como, por exemplo, a ordem de colocação de frases ou palavras (ordem direta ou inversa), repetições e pleonasmos intencionais, anacoluto (quando o rumo de um assunto é desviado), dentre outros.

3. O ensino da oralidade em sala de aula

Conforme Michael Alexander Kirkwood Halliday, Angus Mcintosh e Peter Strevens, analisados por Luiz Carlos Travaglia (1997), o ensino da língua pode ocorrer segundo três tendências classificadas a partir dos tipos prescritivo, descritivo e produtivo. O ensino prescritivo privilegia em sala de aula o uso da variedade escrita culta, fundamentando-se na correção formal da linguagem. Esse ensino se volta para a substituição, pelo aluno, de seus próprios padrões de uso da língua por outros considerados como aceitáveis e superiores. Luiz Carlos Travaglia (1997) menciona que essa forma de ensinar interfere nas habilidades linguísticas já existentes no aluno.

As aulas de língua materna baseadas nesse tipo visam o ensino, ao domínio da variedade escrita da língua e da norma culta pelo aluno. Ressalta-se que ele também está relacionado à gramática normativa e na ideia de que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. E são essas regras que compõem as normas do falar e escrever “bem”.

No que diz respeito ao segundo tipo de ensino, ele objetiva apresentar como a linguagem funciona, além de levar ao conhecimento do caráter social que a língua representa, bem como sua estrutura e funcionamento, sua forma e função. Nesse tipo de ensino, é importante desenvolver no aluno o pensamento, o raciocínio científico, a capacidade de análise dos fatos e fenômenos característicos da natureza e da sociedade.

Segundo Luiz Carlos Travaglia (1997), o ensino descritivo se dá a partir do trabalho com as gramáticas descritivas e normativas. Contudo, na primeira trabalha-se com as variedades da língua. Já a segunda, é realizada a descrição da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral.

Além desses três tipos de ensino, quando se fala em Língua portuguesa, vêm à tona também os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A seguir são apresentadas algumas contribuições dos parâmetros em relação ao ensino da oralidade.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, até os anos 1970, a linguagem era vista como expressão do pensamento. Nessa época, no processo alfabetização, a criança primeiramente tinha contato com o sistema de escrita e depois que tivesse o domínio básico dessa habilidade, seria levada a produzir textos, aprender as normas gramaticais e ler pro-

duções clássicas. A partir dos anos 1970, a linguagem passa a ser vista como um instrumento de comunicação, envolvendo um interlocutor e uma mensagem a ser compreendida. Já nos anos 1980, a língua passa a ser vista sob uma perspectiva social e o foco deveria estar na interação entre as pessoas. A partir dos estudos de *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ocorreu o “deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem”. (BRASIL, 1997, p. 20)

Já no final dos anos 90, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* deram à oralidade e aos gêneros um lugar de destaque no ensino. Como vimos no início deste capítulo, todo indivíduo, quando chega à escola ou quando passa a se dedicar ao aprendizado da escrita, já domina a língua na sua forma oral. Isso justifica a necessidade de a escola se preocupar com a linguagem oral com maior seriedade, de forma sistemática e com o devido cuidado. Mary Aizawa Kato (2010) menciona que o uso do conhecimento da língua oral pelas crianças nas práticas de sala de aula fornece suporte fundamental para o entendimento dos modos como a língua escrita funciona.

Na alfabetização, o eixo – fala, leitura e escrita- deve ser considerado desde o início do processo. Para Luiz Antônio Marcuschi (2007), se todos que chegam à escola dominam a língua de modo razoável e eficiente, portanto para se ensinar não podemos partir do nada. No entanto, a escola “não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana (p. 9)”. Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997, p. 26) já deixam claro que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando quem e por que se diz determinada coisa.

Ainda, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (BRASIL, 1997, p. 22). Desta forma, a produção de um discurso depende das condições em que ele se realiza. Na interação verbal, o discurso é organizado através de saberes que o interlocutor possui sobre o que está sendo dito, supondo fazer parte de suas opiniões e certezas adquiridas pelos fatos. Assim, existem diversos fatores que determinam suas escolhas feitas em relação ao gênero no qual o discurso se realizará, bem

como, a seleção de procedimentos de estruturação e de recursos linguísticos.

A produção do discurso é manifestada através de textos. Deste modo, “o texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 1997, p. 23). Deste modo, o indivíduo deve ser capaz de compreender os aspectos no texto que são influenciados pelas condições de sua produção. Sob essa ótica, um aprendiz voltado para a comunicação como um todo “lida com formas em teste, reteste e reformulação constante, em que nada é definitivo, tudo está no contínuo sendo e vir a ser”. (VOTRE, 2001, p. 21)

Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (2000) afirma que a língua falada deve ter lugar no ensino de língua materna, pois, a) o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina a gramática da língua; e b) a fala influencia extremamente na escrita nos anos escolares. A autora ainda ressalta a sua importância no ensino devido à relação mútua que a oralidade possui com a escrita.

Já, Ataliba Teixeira de Castilho (2011, p. 21) destaca que ao tomar como partida a língua falada para a reflexão gramatical, a escola valoriza os hábitos culturais do aluno. Sua proposta fundamenta-se no fato de que a partir desse trabalho, sem discriminações contra a fala vernácula, o aluno encontra sua identidade ao ver na escola seu modo particular de falar.

4. Prática pedagógica e a transformação do texto falado em escrito

Luiz Antônio Marcuschi (2001) ressalta a retextualização como passagem de uma modalidade de língua para outra e envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, envolvendo aspectos nem sempre bem compreendidos a respeito da relação oralidade e escrita.

Em nosso cotidiano muitas vezes nos deparamos com esse processo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbi*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2001, p. 48)

Assim, o processo retextualização faz parte da nossa relação com a língua. Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (2000) e Luiz Antônio Marcuschi (2001) acreditam que, enquanto atividade escolar, esse processo irá abranger aspectos específicos. Esse processo envolve alguns aspectos que implicam na eliminação das marcas de hesitação e repetições, na tentativa de pontuação de acordo com a norma ortográfica, na paragrafação, dentre outros aspectos. Luiz Antônio Marcuschi (2001) apresenta nove operações de retextualização, a saber:

- 1) Eliminação de marcas interacionais, hesitações;
- 2) Introdução de pontuação;
- 3) Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias;
- 4) Introdução da paragrafação e pontuação detalhada;
- 5) Introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (elementos que designam demonstrando, isso, aquilo);
- 6) Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática;
- 7) Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas;
- 8) Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
- 9) Agrupamento de agrupamentos, condensação de ideias.

De acordo com Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (2000), para o melhor domínio da produção escrita, é essencial o aprendizado das operações de transformação do texto falado para o texto escrito. Esse aprendizado leva aos alunos o desenvolvimento da percepção de como efetivamente os textos se realizam, se se constroem e se formulam. E, consequentemente, a melhor compreensão do funcionamento da língua tanto na modalidade falada quanto na escrita.

Leonor Lopes Fávero (1993) ainda afirma que para a relação entre as duas modalidades da língua no ensino de língua materna é necessário que se estabeleça análises entre os gêneros correspondentes através dessa transformação.

Para a autora, “a análise dos textos (falado e escrito) revela que os falantes têm noção de que estão diante de duas modalidades distintas para a realização do mesmo gênero” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, p. 88). Assim, quando a aluno está diante de um texto falado, reconhece suas marcas estritamente interacionais, bem como redundâncias, repetições, dentre outras, eliminando-as no texto escrito referente.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* é necessário que seja desenvolvida no aluno a capacidade de compreender textos orais e escrito. Além disso, admitem, nas aulas de língua materna, o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita). Logo, as atividades de retextualização tornam-se imprescindíveis na medida em que se caracterizam como uma abordagem do texto oral visando sua aplicação em sala de aula.

Portanto, o professor, em sua sala de aula, deve partir dos conhecimentos prévios que os alunos trazem ao entrar na escola. E a partir disso, trabalhar neles o reconhecimento da heterogeneidade da língua a fim de leva-los ao desenvolvimento de competências linguísticas.

5. *Considerações finais*

Partindo da ideia de língua formada pela interação social é fundamental que o trabalho do professor seja voltado à reflexão do uso da língua em diferentes situações de comunicação. O segundo foi o de que, como nenhum discurso é totalmente neutro, o objetivo da linguagem parece ser o de alcançar algum efeito junto à outra pessoa.

O processo de produção do texto falado está relacionado de forma direta ao modo como a atividade interacional é organizada entre os participantes. Tal organização é resultado de escolhas obtidas a partir de características cognitivas e culturais dos falantes, tomadas durante o curso da conversação. Ressalta-se que conversação é uma prática social muito comum e familiar ao cotidiano do ser humano. Até porque, desde a interação com a mãe a criança já está sendo inserida na atividade conversacional num aprendizado sistemático e culturalmente marcado.

Assim, a construção do texto proveniente da fala se dá de forma interacional e organizada, além de ser uma criação coletiva, pois depende de no mínimo dois falantes com particularidades distintas ressaltando que não se podem aplicar os mesmos elementos pontuais na fala e na escrita.

Por esse prisma, os professores dos anos iniciais são convidados a construir consciência sobre o mundo em que estão situados, oportunizando aos alunos a se envolverem em situações que sejam favoráveis ao conhecimento e valorização das variedades linguísticas. E isso só pode acontecer através de ações efetivas e transformadoras passando a adotar na concepção de ensino da língua o sentido de educação linguística partindo dos usos que os diferentes falantes fazem da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1993.

_____; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira. AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 281-321.

_____; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. *Guia da alfabetização*. Publicação especial em duas edições, n. 1. São Paulo: Segmento, CEALE 20 anos, 2010, p. 44-59.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Cortez, 2000.