

A PROBLEMÁTICA DA ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Silvio Nunes da Silva Júnior

Como professor-pesquisador de língua portuguesa e respectivas literaturas, compreendo que diversas questões são imprescindíveis para as práticas de ensino que não podem se resumir apenas em aspectos sistêmicos da língua, mas sim, do plano amplo que é a linguagem. Dentre estas, a oralidade surge como um ponto de partida para variadas discussões. Em contextos informais de diálogos entre professores de línguas, com os quais tenho contato em espaços universitários, percebo que tal problemática assola as identidades de diversos sujeitos que assumem a docência na educação básica e, também, superior. Em uma era marcada por diversas redes de vigilância dos mecanismos de poder (DE CERTEAU, 2014), o ensino da escrita ganhou uma valorização extremamente abrangente devido ao grafocentrismo, o que não considero como algo prejudicial. No entanto, a citada valorização deixou de lado a importância que precisa ser dada às práticas orais em sala de aula. Dadas essas considerações, percorrerei, nas reflexões deste ensaio, por variadas vozes que discutem direta ou indiretamente sobre o papel da oralidade em sala de aula, tomando como base as noções de letramento colonial e letramento dominante, trazidas por Brian Street (2014), em *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*.

Conforme Marcuschi (2001), no ensino de línguas, a dicotomia que traz ocorrências mais prejudiciais para o desenvolvimento das habilidades reflexivas dos alunos no âmbito de uma educação demarcada pela necessidade de ser inscrita em uma nova racionalidade (ALARCÃO, 2001), é a de fala/escrita. Bakhtin (2003, p. 272), ao tratar especificamente nas manifestações de responsividade nas atividades de linguagem, deixa claro que “O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva”. Nessa perspectiva, considerada a base dialógica a qual sigo neste e em outros estudos, vejo a clareza nas palavras de Bakhtin no tratamento da linguagem no que tange à estabilidade indissociável entre oralidade e escrita. No ensino de línguas, em se tratando de componentes responsáveis por estimular a constituição de conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos, focalizar em apenas uma modalidade de linguagem,

deixando de lado a riqueza discursiva que a outra possui, estabelece o emprego das práticas pedagógicas pertencentes ao que Street (2014) denomina como letramento dominante.

É evidente que as práticas desenvolvidas em sala de aula possuem uma infinidade de interesses próprios do professor, não que tudo o que ocorra nelas seja embasado nos referidos interesses, pois os alunos têm papéis ativos tanto quanto o professor. Não tenho, eu, e creio que os outros também, autocontrole suficiente para distanciar o que creio que seja correto e ético com as atividades das quais sou mediador em sala de aula. Street (2014) destaca que distingue o trabalho entre letramento colonial - trazidos por forasteiros como parte de uma conquista – e letramento dominante – trazido por membros da mesma sociedade, mas que, frequentemente, pertencem a diferentes classes, etnias e localidades. Koch (2005) deixa claro que as modalidades oral e escrita possuem distanciamentos. Corroborando com tais distanciamentos, entendo que as características de uma implicam significativamente em características da outra, visto que a aprendizagem da modalidade escrita não abarca todas as atividades usuais da linguagem nas práticas sociais, até porque a oralidade, mesmo que afastada das práticas de ensino, representa a modalidade mais utilizadas pelos sujeitos em seus contextos de vivência.

Nesse sentido, fica claro que a classe que institui um letramento dominante compreende a escrita como a modalidade que precisa de maior enfoque em atividades de ensino e aprendizagem de línguas. Temos como exemplo dessa tomada histórica da escrita, a virada dada pelos estudos filológicos no que diz respeito ao tratamento dos dados. Inicialmente, a filologia (românica, germânica) detinha os seus estudos em dados orais que perpassavam épocas. Com o avanço da cultura escrita na sociedade e a facilitação do trabalho do filólogo estes dados, o estudo filológico, hoje, utiliza apenas dados escritos para investigar as origens das línguas. Exemplos claros do letramento dominante em relação à problemática da oralidade se encontram, também, nos exames nacionais de avaliação de aprendizagem e demais processos de seleção, nos quais a escrita representa em grande parte a competência dos sujeitos no tocante ao uso da linguagem. A escrita, assim, representa não só uma, mas muitas das redes de vigilância das que tratei no início desse texto.

Em relação ao letramento colonial, que marca as vozes de sujeitos responsivos ativos que lutam pelo estabelecimento de letramentos próprios em seus espaços socioculturais, vejo que a pesquisa acadêmica em campos como, por exemplo, a Linguística Aplicada (LA) – do qual faço parte –, que também é norteador por vozes marginalizadas no estudo da linguagem, abriga muitos dos letramentos coloniais em estudos desenvolvidos em diversas partes do mundo. Melo e Barbosa (2007, p. 145) depreendem que “[...] língua é trabalho, ou seja, é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida interativamente pelos indivíduos de acordo com as práticas sociais. Assim sendo, a língua só se configura e se constitui no interior dessas práticas”.

Dessa maneira, se língua/linguagem demarca a posição social do sujeito no interior das práticas exercidas por ele, o ensino de línguas unificado no trabalho com a escrita polpa o sujeito de ocupar espaços sociais de poder simbólico (BOURDIEU, 1996), uma vez que o enriquecimento “linguageiro” dado pela escrita não reflete em suas práticas orais, considerando que fazer o uso da linguagem de modo abrangente requer que os conhecimentos linguístico-discursivos tenham sido efetivados no processo de ensino e aprendizagem.

De Certeau (2014), em uma discussão válida para o estou tratando neste ensaio, traz uma reflexão pertinente acerca do que não estratégias e táticas numa, nas palavras do autor, sociedade de formigas, marcada pela submissão das massas ao enquadramento das racionalidades niveladoras. A estratégia, segundo o autor, é o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do isolamento de um mecanismo de poder. A tática é a ação calculada determinada pela ausência de um próprio e tem por lugar o do outro. Em outras palavras, ela é a movimentação dentro do campo de visão do inimigo.

Costa-Maciél e Barbosa (2017) entendem que valorizar a oralidade são significa oralizar a escrita. É possível observar, nessa perspectiva, que as agências de letramento dominador dispõem a oralização da escrita como uma “estratégia” (DE CERTEAU, 2014) para atender previamente as necessidades das vozes ordinárias¹, visto que não pressupõe voltar atrás do que já impôs para determinado contexto social, neste caso, para o ensino de línguas. Cabe a mim e aos outros, professores-pesquisadores, sermos astutos a ponto de desenvolvermos táticas que nos deem subsídios teóricos, metodológicos e práticos para estimularmos as práticas orais no ensino de línguas, as quais perpassem os limites de oralizações da escrita e adensem em um plano concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2003) que possa contribuir para as práticas linguístico-discursivas dos alunos, uma vez que os últimos entendem a escola justamente pelo viés formativo de que ela possui.

Pontuo, ainda, que tanto o papel da oralidade não pode se resumir a oralização do discurso escrito, como também a escrita não pode ser trabalhada como representação da fala (MARCUSCHI, 2007). Retomando Koch (2005), mesmo com as aproximações possíveis entre as duas modalidades de linguagem que têm maior ênfase nos estudos linguísticos e educacionais – oralidade e escrita, deve-se considerar, com a ética necessária para assumir a tarefa docente, as diferenças entre ambas, para que, desse modo, se possam atribuir espaços igualitários de trabalho pedagógico enfatizando as citadas modalidades. Trabalhos com gêneros discursivos vêm se destacando pelas possibilidades de, diante de tudo o que foi mencionado, articular oralidade e escrita nas atividades escolares, isto mediante a um planejamento estratégico antecedente e, além disso, uma concepção de ensino que o imbrigue em uma perspectiva processual.

¹ Termo de De Certeau (2014) ao refletir sobre o lugar-comum e a linguagem ordinária.

Silva Júnior (2017) lembra que para desenvolver tais articulações é preciso que o professor assuma uma postura de empoderamento suficiente para desobedecer (ZOZZOLI, 2015) a materiais - que representam as vozes do letramento dominante – que visem determinar regras para mediar as suas práticas de ensino. Voltando a Street (2014, p. 31), “as mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem (...) atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas”. A linguagem é um mundo no qual se comporta uma infinidade de questões subjetivas. Este fato impede de que, em contexto de ensino e aprendizagem ou não, ela seja considerada como uma habilidade técnica. Sendo responsável pela interação entre os sujeitos nas práticas sociais, a linguagem, no trabalho do professor de línguas, se torna um ponto crítico o qual carece de um tratamento didático que enfatize na valorização de aspectos socioculturais - abrangendo oralidade e escrita - visto que estes são decisivos no estabelecimento de uma cultura.

Street (2014) destaca, nessa linha de pensamento, que os sujeitos submetidos às práticas de letramento mediadas, no ensino e aprendizagem, pelo professor, recebem, no letramento novo, mais impactos culturais do que mesmo em suas atividades de linguagem. Assim, tanto no que compete aos programas de letramento dominante como aos de letramento colonial, os sujeitos passam por práticas que os levam a conhecer determinados aspectos socioculturais que fragmentam (HALL, 2003) os seus processos de construção identitária. Cabe ao professor, perante a leveza de pensamento que existe na subjetividade das práticas de letramento, desenvolver táticas próprias que imponham as suas posições a um novo letramento colonial, no intuito de se subverter ao que as variadas redes de vigilância e programas de letramento dominante que insistem em nortear as suas formações iniciais e continuadas, além dos seus espaços de atuação profissional, determinam.

Com um olhar geral, percebo que o ensino de línguas, para se estabelecer como um veículo de aprimoramento de conhecimentos linguístico-discursivos, precisa trilhar caminhos mais democráticos e cientes de que a instauração de práticas que articulem conscientemente as modalidades oral e escrita depende, em grande parte, dos professores que mediam os variados processos de ensino e aprendizagem que se configuram em contextos públicos e privados de educação escolar. Os estudos sobre letramento podem contribuir significativamente para autorreflexões sobre a importância de aproveitar as vivências dos alunos na constituição de novos letramentos com base em práticas sociais situadas. Redes teóricas e metodológicas como as que brevemente explanei neste ensaio, servirão, estimo eu, para instigar a formação contínua de professores que tenham cada vez mais claras as finalidades sociais dos papéis que desempenham nas salas de aula de línguas de que são participantes ativos.

Referências

- ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto: Porto Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- COSTA-MACIEL, D. A. G; BABORSA, M. L. F. F. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H. M (Orgs.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 41-60.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução T.T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-56.
- MELO, C. T. V; BARBOSA, M. L. F. F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 145-176.
- SILVA JÚNIOR, S. N. Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre o uso dos gêneros do discurso em sala de aula. *Revista de Letras*, v. 19, p. 106-119, 2017.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. *Revista Leia Escola*, v. 14, p. 40-50, 2015.

Silvio Nunes da Silva Júnior

Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CNPq/UFAL).
E-mail: junnyornunes@hotmail.com