

O TRATAMENTO DA ORALIDADE NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 5^a A 8^a SÉRIES*

*Luiz Antônio Marcuschi***

RESUMO

Este ensaio dedica-se à análise do tratamento dispensado à oralidade nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de 5^a a 8^a Séries do Primeiro Grau*, tendo em vista a relevância da questão. O estudo frisa ser esta a primeira vez que um documento oficial dedica atenção especial à linguagem oral no ensino de língua materna, dando-lhe uma posição de destaque. Entre os aspectos positivos, aponta a noção de linguagem como atividade social e cognitiva, e o fato de não se postular uma dicotomia estrita entre fala e escrita como se fossem dois sistemas lingüísticos diversos. Contudo, a análise detalhada das principais passagens em que o tema da oralidade é tratado, revela que o resultado geral não é animador, particularmente sob o ponto de vista prático, pois não há uma definição clara da oralidade nem uma sugestão adequada do seu tratamento empírico. Observa, também, que em várias passagens verifica-se uma visão da oralidade pelo viés da perspectiva da escrita. No conjunto, sugere-se uma revisão conceitual, ampliação dos gêneros textuais da fala a serem tratados e maior concretude na formulação nas propostas de trabalho.

Em princípio, deve-se admitir a importância de um documento, tal como os “Parâmetros Curriculares Nacionais – PORTUGUÊS”, que propõe um conjunto de orientações para o ensino de língua, particularmente no Ensino Fundamental. Trata-se, no mínimo, da possibilidade de definir linhas gerais de ação. Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito in-

* Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada em mesa-redonda no XII ENAP/CEFET, Belo Horizonte, 26 de outubro de 1998. O texto trabalhado foi: “Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – PORTUGUÊS”, Brasília, outubro de 1997. As páginas citadas referem-se à “Versão preliminar para discussão nacional”, já que no momento da elaboração desta análise não se dispunha da versão final. Supõe-se que a versão final não deverá trazer novidades essenciais, de maneira que a presente análise deve, em princípio, corresponder à realidade.

** Universidade Federal de Pernambuco.

discutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional. É, pois, considerando que o documento, elaborado por um grupo de lingüistas reconhecidos e competentes, não visa a fornecer pílulas, nem a determinar conteúdos, mas a sugerir linhas preferenciais de ação fundadas em conceitos lingüísticos atualizados e novos, que me dedico aqui à tarefa desta análise com o objetivo de colaborar para futuras versões.

Antes de qualquer observação mais detalhada, deve-se frisar que a proposta dos “Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa (PCN)”, para as últimas quatro séries do Primeiro Grau, é *qualitativamente superior* à apresentada para as primeiras quatro séries. Mas isso não significa que tenha mudado de maneira sensível o conjunto da visão; melhorou o tratamento técnico dos temas. Assim, alguns pontos positivos podem ser ressaltados. Entre eles, destacam-se: (a) adoção do texto como unidade básica de ensino; (b) produção lingüística tomada como produção de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; (e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico, (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação lingüística.

Esses pontos formam uma espécie de *ideário* e, no geral, inserem-se na perspectiva funcionalista, dedicando-se mais à exploração do uso que ao estudo formal da língua. Mesmo assim, não se deixa de insistir na necessidade de uma reflexão explícita sobre a gramática (p. 16, 20), desde que ela não se pautem em casos excepcionais, mas em usos contextualizados e buscas de regularidades. Esta perspectiva resulta numa orientação do ensino de língua voltada essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos. O fato é de tal maneira saliente que as doze sugestões finais (p. 79-83) de “critérios para a avaliação da aprendizagem” em cada série concentram-se num conjunto de ações verificadoras das habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos.¹

Permanecem, no entanto, alguns problemas gerais, como: (a) indefinição do interlocutor a quem o material se dirige; (b) falta de especificidade em alguns temas tratados; (c) definições por vezes muito técnicas² e, em certos momentos, pro-

¹ Nas observações finais a esta análise, refiro-me novamente a esse conjunto de sugestões que classifico como redutoras e apressadas enquanto expectativas globais de um ensino mais aprofundado e qualificado como é a intenção dos autores dos PCN. Louve-se, no entanto, a coragem de admitir que, para a vida do cidadão, o que vale é o bom desempenho na produção e compreensão textual e não o conhecimento explícito da língua.

² Exemplo típico disso é a observação da p. 21, quando se consideram os dois eixos do ensino de língua com estas assertivas técnicas e carregadas de teorias complexas não retomadas e de termos não definidos: “O ensino de LP deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas práticas. Conseqüentemente, a análise da dimensão discursiva e pragmática da linguagem é privilegia-

blemáticas e com falta de precisão;³ (d) detalhamento excessivo em certos casos⁴ e vagueza em outros;⁵ (e) sugestões globais sem possibilidade de aplicação imediata; (f) desconsideração do grau de conhecimento do professor que irá operar com esse material; (g) repetições exaustivas e redundância,⁶ resultando na falta de concentração em temas específicos.⁷

Nesta análise, vou me ater a um aspecto muito particular que perpassa a obra toda, sem ter merecido um capítulo específico ou uma abordagem unificada: trata-se da questão da *oralidade*, que é contemplada com muitas observações e recebe um lugar saliente nos PCN, o que, além de inovador, é elogiável. Contudo, não se encontra uma definição explícita do que seja e como se caracteriza a oralidade, seja em si ou na sua relação com a escrita. Como esse tópico ficou vago ao longo do documento, parece relevante reunir os principais momentos em que se tange o tema para extrair daí o corpo doutrinário subjacente. Essa tentativa será feita de modo preliminar neste estudo.

Os dois eixos do ensino de língua

Em vários momentos, os objetivos e finalidades do ensino de língua são tratados concentradamente nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir “a expansão das possibilidades do uso da linguagem”, relacionadas às “quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever” (p. 21). Isso permitiu construir os “dois eixos básicos” do estudo de Língua Portuguesa:

da. Os conhecimentos sobre a língua com os quais se opera oferecem os suportes necessários para a compreensão dos fenômenos da interação.” É difícil saber o quê decorre de quê e o quê fundamenta o quê. Os termos aí compreendidos, tais como “dimensão histórica”, “dimensão discursiva”, “dimensão pragmática” e “fenômenos da interação” são de difícil definição até para os técnicos nessas áreas.

³ Veja-se o caso desta passagem que deixa completamente vaga a noção de “complexidade” e “simplicidade”, com um uso não técnico dos termos: “os procedimentos de refação começam de maneira externa, através da mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), e ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto).” (p. 59) Esta forma de se expressar é comprometedora e não deixa claro o que é *complexo* e *simples*.

⁴ Caso extremo disso pode ser visto na (p. 64), quando são feitas sugestões para o tratamento da variação lingüística: “uma matéria sobre Aids para o caderno destinado a adolescentes de algum grande jornal e outra para uma revista **Veja** ou **IstoÉ**.”

⁵ Um caso de extrema vagueza quanto ao tipo de atividade a ser realizada é este (p. 64): “edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir a comparação entre as características de cada uma das modalidades.”

⁶ Por exemplo, fica difícil entender as diferenças entre as três vezes que se dá o título “práticas de produção e compreensão” como se fossem coisas muito diversas. Aquelas abordagens poderiam ter sido tratadas todas num único conjunto ordenando os aspectos. No final, aqueles pontos não passaram de listas pouco proveitosas e geralmente desnorteantes porque não se fazem acompanhar de exemplos.

⁷ Creio, no entanto, que estes aspectos não chegam a comprometer o trabalho. De resto, é de justo que se observe que, em geral, as obras encomendadas por órgãos governamentais têm cronogramas apertados e são elaboradas em partes que se somam. Seria bom que os responsáveis dessem mais condições aos pesquisadores que geram tais trabalhos permitindo-lhes melhor desempenho.

Eixo 1: “o uso da língua oral e escrita” e
 Eixo 2: “a reflexão sobre a língua e a linguagem”. (p. 21)

É num contexto assim definido que o estudo da oralidade assume uma posição sistemática e até mesmo de destaque tendo em vista o abandono em que se achava por parte dos manuais de ensino, tal como mostrei em trabalho recente sobre o tema.⁸

Justamente por isso teria sido útil argumentar sobre o porquê da relevância de se tratar da língua falada no ensino de língua materna. A justificativa dada para o estudo da oralidade é formulada numa perspectiva finalística⁹ que não sugere a dimensão exata que o trabalho com a oralidade pode assumir. Veja-se isso no item 3.2 (p. 35):

*No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em **situações de uso público da linguagem** (grifo no original), levando em conta o contexto de produção dos discursos (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação; lugar e momento da produção) e as características dos gêneros e suportes, operando com a dimensão semântica e gramatical da língua.¹⁰*

Por que se restringir apenas ao *uso público da língua*, quando se sabe que em usos privados a língua oral oferece muitos problemas e até em maior número do que em outras circunstâncias, já que o cidadão lida com seus semelhantes em situações muito complexas?

Concepção de linguagem

Aspecto relevante é a noção de *linguagem*,¹¹ que aparece tratada em muitos momentos, mas com definições ou em assertivas sempre passageiras, não havendo uma reflexão explícita e tecnicamente fundamentada. De qualquer modo, observa-se que a linguagem é vista como atividade interlocutiva, ou seja é concebida como dialógica, social e histórica. Vejamos algumas dessas passagens:

⁸ Veja-se o estudo “Concepção de língua falada nos manuais de Português de Primeiro e Segundo Graus: uma visão crítica”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada – Cadernos do IEL*, n. 30. Campinas: UNICAMP, p. 39-79, 1997.

⁹ Essa idéia finalística aparece em todos os momentos em que se justifica um tópico. A conseqüência imediata de uma tal posição é um pragmatismo imediatista.

¹⁰ Não fica claro o porquê da restrição aos níveis semântico e gramatical da língua, quando no documento aparecem muitas observações sistemáticas e relevantes sobre os aspectos pragmáticos, cognitivos e sociais da língua

¹¹ Embora não seja feita uma reflexão específica sobre a distinção entre *língua* e *linguagem*, estas são tomadas como distintas. Tudo indica que a linguagem é tida como uma atividade sócio-cognitiva e histórica, ao passo que a língua como a sua manifestação concreta na superfície textual e realizada numa língua natural particular qualquer, tal como a *língua portuguesa*.

- *Linguagem aqui se entende (...) como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade nos distintos momentos da sua história.* (p. 6)
- *A linguagem, enquanto sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento.* (p. 18)
- *... enquanto um trabalho.* (p. 21)
- *A linguagem é uma atividade humana, processo de interlocução no qual as pessoas se constituem e através do qual sentimentos, opiniões, valores e preconceitos são veiculados.* (p. 31)
- *Considerando que a linguagem é processo no qual as pessoas se constituem (...)* (p. 32)

Tomando esta última assertiva em seu contexto completo, lemos: “Considerando que a linguagem é processo no qual as pessoas se constituem, se o que o outro diz tem valor, é o outro mesmo que tem valor”.

Esta observação não é defensável na forma como vem formulada, pois contém uma falácia de atribuição transitiva de propriedades, que equivale a atribuir ao indivíduo as propriedades de suas opiniões e de sua linguagem. Assim, fazendo a mesma asserção na forma negativa, percebe-se como o fato se torna grave. Vejamos: “Considerando que a linguagem é processo no qual as pessoas se constituem, se o que o outro diz *não* tem valor, é o outro mesmo que *não não* tem valor”.

Certamente, essa formulação não é aceitável nem é congruente com as demais posições dos PCN sobre a mesma matéria. Isso implica que não se pode aceitar a anterior, da qual ela é a contraparte. Além disso, ao jogar com a noção de valor, que é muito complexa, o documento fica na obrigação de nos dar uma teoria dos valores veiculados por proposições lingüísticas, já que quanto a isso não há consenso.

Ainda sob o aspecto das práticas lingüísticas e sua ligação com “valores, normas e atitudes”, relativamente a prestígio e preconceito, o item 3.3.4 (p. 49-50) traz uma série de observações que podem ser vistas também na relação fala-escrita. Por exemplo:

- respeito às variedades lingüísticas;
- reconhecimento dos domínios da oralidade e da escrita como valiosos.

E com isso entramos num novo aspecto do tema.

Concepção de língua(gem) falada

Embora não haja uma definição explícita do que seja a *língua falada* (LF) nem em que a mesma se distingue do fenômeno da *oralidade*, pode-se depreender, das diversas observações que, em seu tratamento, a LF não é concebida como uma atividade menor, nem é desconsiderada. Muito pelo contrário: é reconhecida como uma atividade comum no dia-a-dia e de relevância na construção das atividades sociais. A linguagem oral/língua falada é vista como variada, histórica e social. Falta, no entanto, maior atenção para o aspecto cognitivo, especialmente pelo fato de se dar

tanta atenção aos processos de compreensão.

Permanece pouco clara a noção de *texto oral*; confunde-se o texto com a produção ou as circunstâncias de produção, tal como se faz nesta passagem: “Quanto ao texto oral, vale lembrar (...) que uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é a melhor estratégia de construção do conhecimento (...)”. (p. 11)

Esta posição confunde o leitor, pois não trata do texto oral e sim das vantagens de construir o conhecimento interativamente. Quanto a isso, não se nega o imenso poder sócio-cognitivo da produção oral interativa.

Aspecto importante é a idéia de que a diferença entre *linguagem falada* e *linguagem escrita* não equivale a uma distinção entre *som* e *grafia*, pois a noção de linguagem falada não se restringe ao som e sim a processamentos lingüísticos muito complexos que envolvem mais do que o som. Neste sentido, há formulações nos PCN que deixam a desejar e podem levar a equívocos. Veja-se esta passagem que trata dos *aspectos ortográficos* da língua (p. 68):

É possível desenvolver, entretanto, um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras (...).

Relevante para a discussão, neste caso, é a idéia de que as relações entre fala e escrita podem ser vistas na relação som-grafia. Isto é um equívoco, pois a escrita alfabética (seja para o português ou qualquer outra língua natural), não é fonética como os PCN sugerem. Muito menos pode-se trabalhar a grafia com base nos sons, pois este é o grande problema da ortografia, um capítulo que deve ser analisado com intensidade, mas que é de pouca relevância para a distinção fala-escrita. Em suma, não se pode confundir “pronúncia de palavras” com “língua falada”. Isto é o que ocorre nesta afirmação dos PCN (p. 68): “identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos que fogem ao padrão consoante/vogal.”

O problema não é a interferência da fala na escrita, mas da pronúncia na alfabetização, como por exemplo nos casos de “ad(e)vogado”, “p(i)sicologia” etc., para ficar nos encontros consonantais subentendidos nos PCN.

Relação entre língua falada e língua escrita

Ressalte-se a posição enfática e explícita defendida corretamente nos PCN de que a língua falada e a língua escrita não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares (p. 55). Além disso, é notável a posição de que a LF e a LE se dão relacionadas no contexto do contínuo dos gêneros textuais (p. 56) com diferenças tidas como graduais. Uma idéia aproximada disso é fornecida nos dois

quadros (p. 41 e 43) com gêneros similares nas duas modalidades. Importante é a constatação de que uma das confusões mais comuns que “circulam na escola a respeito da relação entre a modalidade oral e a escrita (é) imaginar a escrita como mera transposição do oral, ou tratar as especificidades de cada modalidade como polaridades”. (p. 55)

A ênfase desse princípio geral deve ser cada vez mais acentuada, pois não há equívoco mais inconveniente do que tratar a escrita como uma mera transposição da fala para o papel na forma gráfica. *A escrita não é a representação gráfica da fala.*

São, no entanto, vagas e imprecisas as observações de detalhe sobre a qualidade das relações entre fala e escrita, pois parece que fala e escrita se oporiam, pelo “interesse pedagógico”, como se uma (a fala) fosse o “vernacular”, isto é, aquela forma de comunicação espontânea, face-a-face, cotidiana e coloquial (p. 15); e outra (a escrita) a “norma culta” referente à língua padrão e socialmente prestigiada. Mas isto contrastaria com a observação de que, precisamente daí, decorrem preconceitos ou “mitos” dos quais a escola deveria livrar-se, tais como:

o (preconceito) de que existe uma única forma “certa” de falar, o de que a fala “certa” é a de uma determinada região (a carioca, por exemplo), o de que a fala “certa” se aproxima do padrão da escrita, o de que o brasileiro fala mal, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (p. 15)

Tidas como “insustentáveis” e culturalmente mutiladoras, essas crenças são nefastas, sendo que a escola deveria evitá-las mostrando que há diversas formas de se expressar de acordo com as situações, os contextos e os interlocutores, de modo que: “A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização adequada da linguagem”. (p. 16)

Diante de uma tal afirmativa, a inevitável pergunta de todo(a) o(a) professor(a) em sala de aula será esta: “Então o que faço com um aluno que diz ‘nós vai?’”. Seguramente, a posição dos PCN não dá pistas para a angustiante expectativa de uma resposta por parte do(a) professor(a) diante de alunos em carne e osso.

Outro problema no documento é a ausência de exemplos que permitam inferir propriedades ou processos característicos da fala e da escrita. Não há indicações sobre como se proceder na análise ou comparação das duas modalidades. O documento peca pela falta de detalhamento técnico e ausência de exemplificação e por excesso de detalhamento de técnicas a serem utilizadas no ensino. Uma série de aspectos apontados numa extensa lista de pontos, um tanto heterogêneos quanto à sua natureza e agrupamento, aparece nas pp. 45-50, ao serem indicados itens para a “prática de análise lingüística”. (p. 45)

Entre os aspectos que mostrariam uma relação mais sugestiva entre fala (= “vernáculo”) e escrita estariam os seguintes (p. 48):

- comparação de usos reais da fala e da escrita;
- redução do sistema pronominal no “vernáculo”;

- redução do paradigma dos tempos verbais no “vernáculo”;
- predominância de verbos de significação ampla na fala (ser, estar, ser, etc.);
- emprego de dêiticos e anafóricos sem relação explícita na fala;
- concordância verbal e nominal diferenciada;
- predominância da parataxe na fala e hipotaxe na escrita;
- ausência ou mudança de preposições em subordinadas na fala.

Contudo, essa não passa de uma listagem com indicações por vezes intuitivas e não comprovadas teórica e empiricamente. Seguramente, é uma visão um tanto redutora das relações que se inserem mais no produto do que no processo e acham-se formuladas mais como pontuais do que estratégicas. Por fim, quanto à relação LF e LE, as sugestões incidem na observação de elementos que se sabe não estarem ainda desenvolvidos ou sustentados por pesquisas comprobatórias. Por exemplo, no caso da maior frequência de parataxes na fala e mais hipotaxes na escrita ou tempos verbais preferenciais na fala, há controvérsias.

Embora seja afirmado, em vários momentos, que a escrita não se sobrepõe à fala, esta idéia não é levada adiante de forma consistente, no documento. O viés da visão da fala através do padrão da escrita pode ser visto, por exemplo, nesta recomendação (p. 50): “Reconhecimento da necessidade e importância da língua escrita no processo de planejamento prévio de textos orais.”

É até difícil imaginar o que se quer dizer com essa recomendação, a não ser que a escrita é superior à fala em termos de planejamento e organização das idéias. Mas isso não condiz com a realidade, já que há um conjunto de textos orais (talvez sua maioria) que não obedece a um planejamento prévio tendo em vista as próprias condições de produção. Aliás, a fala que é de fato fala não se serve da escrita para seu planejamento em condição ou cultura alguma.

De igual modo, parece preconceituosa esta outra assertiva sobre a valorização da escrita como meio de pensar com mais rigor que a fala (p. 50):

Valorização da linguagem escrita enquanto instrumento que possibilita objetivar o pensamento, permitindo um distanciamento do sujeito em relação à idéia e a conhecimentos expressos, o que possibilita formas de reflexão mais aprofundadas.

Isto implica que a fala não permite raciocínios (tão) aprofundados: a rigor, trata-se de uma visão culturalista e etnocêntrica da fala superada há muito tempo, pois a escrita não tem virtudes imanentes que lhe dão o poder ali sugerido.

Gêneros textuais na língua falada e escrita

Este aspecto é complexo e não passa despercebido aos PCN. Contudo, as observações são no geral vagas. Às vezes se trata de *tipos de texto* ou *seqüências discursivas* (p. 45) tais como: *narrativa, descrição, exposição, argumentação e conversação*.

Em outros casos trata-se de *gêneros textuais* (p. 40 e 43): entrevista, debate, palestra, conto, novela, artigo, reportagem etc. Não se faz uma distinção sistemática entre *tipos* (enquanto constructos teóricos) e *gêneros* (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas). Consideram-se, apenas gêneros formais e não os mais praticados nas atividades lingüísticas cotidianas. Falta uma noção da *gradação* de que se fala em outras partes dos PCN. Também é curioso que se tomem gêneros diversos para tratar a produção e a compreensão, como se observa no quadro apenso à p. 40 quando comparado com o da p. 43, aqui reproduzidos para observação.

Observe-se que o Quadro 1 traz os gêneros sugeridos para trabalhar a “prática de compreensão de textos”; já o Quadro 2 apresenta os gêneros sugeridos para trabalhar a “prática de produção de textos”.

Quadro 1
Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários	Cordel Texto dramático	Literários	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
De imprensa	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	De imprensa	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista
De divulgação científica	Exposição Seminário Debate Palestra	De divulgação científica	Verbete enciclopédico (nota/artigo) Relatório de experiências Didático (textos, Enunciados de questões)
Publicidade	Propaganda	Publicidade	Propaganda

Os PCN não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc., para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio e assim por diante, para a escrita? Estes são muito mais comuns do que aqueles lembrados nos Quadros 1 e 2.

Na realidade, aqui há um problema de ordem metodológica paradoxal: por um lado, quando os PCN propõem *conteúdos programáticos* mostram-se inevitavel-

Quadro 2
Gêneros previstos para a prática de produção de textos

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários		Literários	Conto Poema
De imprensa	Entrevista Debate Depoimento	De imprensa	Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista
De divulgação científica	Exposição Seminário Debate	De divulgação científica	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

mente *redutores* e, por outro lado, quando concretizam as ações, tornam-se *homogeneizadores*, sugerindo que todos os professores trabalhem determinados fenômenos. O fato é que para planos dessa ordem dever-se-ia operar no nível conceitual, explanatório e não de conteúdos. Nesses casos, noções, estratégias e processos com as respectivas exemplificações são mais importantes do que conteúdos específicos. O caso dos gêneros textuais é apenas um exemplo paradigmático disso.

Variação lingüística

Muitas e proveitosas são as observações contidas nos PCN sobre a variação lingüística, em especial na fala. Veja-se esta passagem sistematicamente retomada: “Em toda comunidade de fala são freqüentes as formas lingüísticas que aparecem em variação, ou seja, há duas (ou mais) maneiras, duas ou mais variantes lingüísticas de dizer a mesma coisa”. (p. 14)

Para tanto, são apontadas variações quanto ao português brasileiro e português europeu; pronúncia; léxico; propriedades morfosintáticas; gêneros textuais; estilos; distribuição social e sociodialetal e assim por diante. Em suma, fica claro que a língua não é homogênea e de algum modo reflete a variedade das formações sociais em que se acha inserida. Também se frisa que variantes lingüísticas podem estar “associadas a diferentes valores sociais” (p. 14). Por fim, aponta-se o fato de não sermos um país monolíngüe, considerando-se as línguas indígenas aqui faladas.

Não obstante essa visão da variação, e talvez pelo fato de as questões estarem tratadas em momentos tão diversos, constatam-se equívocos conceituais como este: “Uma língua viva não é uma língua homogênea, regulada por normas e prescrições; uma língua viva, também não é neutra; uma língua viva é heterogênea e expressa a diversidade dos grupos sociais que a falam”. (p. 63)

Todos concordaremos com o fato de que uma língua falada não é homogênea porque todas as línguas variam e são variadas. Contudo, ninguém pode deixar de admitir que a *normatividade* é um fato comum a toda e qualquer variante lingüística. Normatividade é um princípio básico de sustentação da própria noção de língua e se acha ligada à noção de sistema. O que se pode afirmar é a existência da diversidade de normas na língua, mas não sua ausência, pois neste caso teríamos o *caos lingüístico*. Da maneira como isso vem afirmado nos PCN, pode-se inferir que a língua falada não segue normas. Seguramente, a fala não segue *prescrições* rigorosas da mesma maneira que a escrita, mas tem suas prescrições e seus cânones, inclusive no caso de línguas ágrafas. Levando a assertiva a uma versão radical, poderíamos dizer que uma língua ágrafa não tem normas nem prescrições. Contudo, ela tanto as tem, que podemos explicitá-las numa descrição lingüística rigorosamente formulada.

O item 3.4.3.2., que trata da *variação lingüística* (p. 63-64), sugere que a variação é um fato específico da fala e não ocorre na escrita. Faltou, ali, maior atenção para a variação existente na escrita, que em hipótese alguma é monolítica e homogênea. Um leitor desavisado pode concluir que a variação é uma característica da linguagem oral e não da escrita, quando ambas variam. Essa impressão reforça-se quando lemos (p. 64):

É importante que se eduque para o respeito e para a convivência com a diversidade dos múltiplos falares da língua. O estudo e o conhecimento da variação lingüística pode cumprir um importante papel para a formação dessa consciência.

Mais correta seria uma formulação que envolvesse tanto *os múltiplos falares* como *as múltiplas escritas*, já que tanto fala como escrita variam.

Objetivos e práticas do trabalho com a oralidade

Segundo acertadamente frisam os autores dos PCN, “o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola”, pois vigora a idéia de que a escola é o lugar do trabalho com a escrita. (p. 55) Mas, tal como os PCN corretamente frisam, a oralidade tem um lugar sistemático na escola. Não é verdade que a escrita só se aprende na escola nem que a fala é uma questão apenas de aprendizado espontâneo no dia-a-dia. Sabemos que o letramento inicia fora da escola e desde muito cedo, bem como o esmero de certas falas pode ser treinado na escola.

Diante dessa possibilidade de trabalho com a oralidade na escola, os PCN propõem que se veja o texto oral sob o aspecto de *objetivos* a atingir e *práticas* a realizar, tanto para o caso da compreensão como da produção. Quanto aos *objetivos*, o tratamento da oralidade, segundo os PCN, deveria conduzir o aluno a um domínio da expressão oral no *uso público* (p. 35), o que é distribuído em dois conjuntos, ou seja:

- a) no processo de *compreensão de textos*, em que se espera que o aluno:
- opere com o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
 - reconheça o significado complementar dos elementos não-lingüísticos;
 - utilize a linguagem escrita, quando for necessário, para registro, documentação e análise.
- b) no processo de *produção de textos orais*, espera-se que o aluno (p.37):
- planeje a fala usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
 - considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
 - monitore seu desempenho oral levando em conta a reação dos interlocutores e ajustando o planejamento prévio, quando necessário;
 - considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não lingüísticos.

Esses dois conjuntos, em cada caso, quando comparados com o que se sugere para a escrita, mostram uma falta de clareza quanto a problemas e tarefas envolvidos. No caso da *compreensão* de textos orais, sequer é aventado o aspecto central de processos de negociação, co-produção de sentido, atenção para aspectos prosódicos, observação das pistas de contextualização oferecidas pelo interlocutor e assim por diante. Quanto à *produção*, observa-se o equívoco de tratar o texto oral como *sempre planejado* de forma completa. O texto oral é tratado na mesma medida que a produção da escrita ao se sugerir monitoramento constante. O mais grave, porém, é que essas indicações não são de utilidade ao professor porque são vagas e inócuas em termos de aspectos específicos a serem incentivados para se chegar àqueles objetivos.

Quanto à *prática*, o trabalho com a oralidade prevê 11 gêneros a serem utilizados na compreensão e 6 na produção (cf. Quadros 1 e 2 acima). Apontam-se para os orais apenas textos formais, numa seleção cujos critérios não observam o contínuo das práticas lingüísticas. Nas indicações específicas para o trabalho com compreensão na oralidade, sugere-se:

- a) articulação de elementos lingüísticos a outros de natureza não lingüística;
- b) emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário. (p. 40)

Em contraposição, o trabalho prevê 23 itens para a prática da compreensão de textos escritos (p. 41-42), o que expõe de maneira gritante o desnível no detalhamento de atividades para cada modalidade e sugere não haver muito o que fazer com a fala na escola. Isto certamente decorre do fato de se tratar o texto falado apenas na produção formal.

Já para o caso da *prática da produção de textos orais*, sugere-se o trabalho

apenas com 6 gêneros, com as atividades de (p. 43):

- a) planejamento prévio da fala em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- b) seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- c) emprego de recursos escritos como apoio para a manutenção da continuidade de expressão.

É inacreditável que para a prática do trabalho com a oralidade seja necessário servir-se da escrita como apoio. Isso não ocorre no dia-a-dia das pessoas. A rigor, o trabalho sugerido com a oralidade, seja na produção ou na compreensão de textos, fica muito aquém do que se poderia desejar após uma exposição teórica que considerava a variação, a espontaneidade e a situacionalidade como centrais. Para a produção do texto escrito, consideram-se práticas em 19 itens específicos (p. 43-44).

As longas listagens que aparecem em diversos momentos do documento são muito pouco sistemáticas e não se percebe os critérios de sua formação. Contém elementos muito díspares, tais como exemplos, regras, princípios gerais, sugestões de trabalho, valores, sugestões teóricas, constatações empíricas, tudo listado numa seqüência contínua como se se tratasse de um conjunto homogêneo de fenômenos.

Sugestões de trabalho

Sabidamente, constata o documento que, já que o aluno sabe falar quando chega à escola, a esta não compete ensiná-lo a falar (p. 15 e 56). Compete à escola, segundo os PCN, conduzir o aluno ao aprendizado dos padrões de produção oral ou escrita mais apurados e formais. Isto justifica a presença dos gêneros textuais sugeridos para trabalho na produção e compreensão.

A idéia que perpassa os PCN, seja em relação à fala ou à escrita, é a de que a escola deve colaborar para a formação da “competência discursiva” (p. 13) do aluno a fim de que saiba “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução”. (p. 13)

Um dos pontos precários do tratamento da oralidade nos PCN, aqui reiteradamente frisados, é o que trata das sugestões concretas de trabalho. Veja-se esta passagem que sugere as atividades básicas:

Cabe, pois, à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, inclusive nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (p. 11)

Certamente, tenta-se aqui sugerir um trabalho com o uso da língua em condições formais, o que é de suma importância, mas isso não deve ser confundido com o estudo da oralidade. Há que distinguir entre um tratamento da oralidade em suas propriedades e um trabalho com a oralidade no uso da língua em condições diárias. Não parece que a escola terá sucesso se quiser apenas ensinar o aluno a se desempenhar bem como falante culto em situações formais. Ele tem que aprender a observar o que é que torna uma fala culta ou formal. Neste sentido, os PCN são omissos e não conduzem a um estudo de fenômenos lingüísticos, mas sim a um desempenho retórico.

Numa segunda perspectiva da prática de ensino do ponto de vista da *compreensão* dos textos orais, o documento sugere algumas condições, enumerando estas (p. 51)

- *quem fala deve ser escutado por todos;*
- *silêncio é parte da interação, pois permite que se escute o que o outro diz;*
- *tomar notas, durante uma aula, exposição ou palestra, pode ajudar o processamento oral;*
- *registrar dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, ou as divergências em relação a posições assumidas pelo expositor, pode ser um recurso, para proporcionar, ao final, um debate mais rico.*

É curioso que nenhuma dessas sugestões para o tratamento da *compreensão* diga respeito a processos de compreensão. As duas primeiras, por exemplo, são normas da interação dialógica que, no caso de uma palestra ou aula, dizem respeito à própria noção estrutural do evento. Nada disso tem a ver com compreensão. Quando os PCN passam a analisar a escrita, observam-se processos (v. p. 51-54), mas o mesmo não ocorre no caso da fala. Essas indicações para trabalho com a oralidade concentram-se (p. 56-57) em debates, discussões, simulações de situações, dramatizações e assim por diante, além da observação de produções reais de indivíduos falantes de regiões diversas.

Há tarefas sugeridas para a oralidade que não podem ser cumpridas pelo simples fato de não se saber do que se trata e, dependendo da interpretação que se der à sugestão, pode-se incorrer em grave equívoco. Este é o caso de uma dada sugestão da p. 60:

Para que a análise dos elementos lingüísticos cumpra tais finalidades, as atividades planejadas devem permitir:

- *isolamento entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato lingüístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para um domínio cada vez mais pleno da linguagem.*

A expressão *isolamento* é desnorteante e não se sabe o que sugere como

atividade. É o caso de se indagar:

- a) Trata-se de isolar a fala da escrita?
- b) Trata-se de isolar elementos enunciativos de elemento lingüísticos propriamente ditos?
- c) Trata-se de isolar aspectos tais como falante/escritor, leitor/ouvinte, etc?

O mesmo pode-se dizer da sugestão da construção de um “corpus” de fala ou escrita (p. 61), que se pautaria pela “relevância, simplicidade e quantidade de dados” capaz de permitir a percepção de regularidades por parte do aluno. Mas como sabemos qual a quantidade de dados para perceber a relação entre parataxe e hipotaxe, por exemplo? Ou a questão dos dêiticos e anáforas, que também são sugeridos para análise lingüística? Na verdade, são tarefas impossíveis de serem cumpridas pela vagueza da sugestão ou pela magnitude do problema envolvido.

Uma série de sugestões para o trabalho com a variação na fala e sua comparação com a escrita acha-se na p. 64. Ali são propostas atividades com gravação de fitas em vídeo e áudio, transcrição e comparação com uma possível passagem para a escrita e assim por diante. Pouco se propõe para a fala, se comparado com o que é previsto para a escrita, mas é mais do que a maioria dos manuais didáticos sugerem.

Avaliação final

Uma avaliação final da posição dos PCN em relação à língua falada levamos a uma conclusão ambígua. Por um lado, trata-se de iniciativa elogiável e cheia de sugestões interessantes e prometedoras, particularmente sob o aspecto teórico. Neste sentido, pode-se dizer que não há equívocos a lamentar. E nisto os PCN avançam muito em relação aos manuais didáticos atuais e merecem nosso aplauso.

É auspicioso, pois, ver o destaque dado à oralidade, já que isto é uma novidade e inovação em relação aos manuais didáticos hoje existentes no mercado. Por outro lado, trata-se de um conjunto de princípios que não foram ainda adequadamente explorados no que toca à sua utilização em tarefas concretas. As atividades sugeridas são em boa medida pouco produtivas e não sugerem ações ou observações muito claras.

O mais auspicioso em relação a esses PCN é que eles em si mesmos não terão muito efeito *na mão do professor em sala de aula*, mas podem ter, e certamente terão, um papel decisivo para suscitar outra visão e um maior cuidado com a oralidade *nos manuais didáticos*. Neste sentido, imagino que os PCN não foram escritos para os professores nem para os diretores de escolas nem para os acadêmicos em geral, mas como orientação para os autores de livros didáticos que devem agora transformar em tecnologia as sugestões e sinalizações ali contidas. Se isto de fato é assim, não parece frustrada a intenção. Resta esperar resultados a médio prazo.

Para cumprir mais eficazmente essa intenção, se ela de fato esteve ou está

na mente dos autores dos PCN, teria sido útil uma definição clara da noção de oralidade e sua relação com a escrita. Além disso, teria sido muito interessante permanecer mais no nível conceitual com sugestões gerais, mas seguras. Para tanto, teria sido bom escolher alguns tópicos centrais definindo-os com clareza. Por exemplo:

- noção de língua falada e língua escrita;
- exploração de aspectos que mostrassem uma visão não-dicotômica;
- noção de variação sociolingüística;
- noção de gêneros textuais e forma de trabalhá-los;
- reflexões sobre como enfrentar os preconceitos sobre a fala.

Finalmente, uma observação geral sobre as duas últimas páginas dos PCN. Teria sido muito melhor se elas não figurassem ali, pois é incompreensível que o documento, precisamente na sugestão de critérios para a avaliação da aprendizagem no novo modelo, seja tão restritivo. É muito pouco o que ali se propõe e se aquilo é o objetivo final, haverá um significativo empobrecimento no que tange a conhecimentos lingüísticos, históricos e literários a respeito da língua portuguesa. Seria oportuno rever aquela proposta para não incidir numa redução tão drástica nos propósitos do ensino da língua portuguesa. O que ali se propõe pode figurar como uma sugestão de *resultados mínimos indispensáveis*, mas não ideais e completos.

ABSTRACT

This essay is dedicated to an analysis of the concept of and treatment given to orality in the "Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª Séries do Primeiro Grau" (National Curriculum Parameters for the 5th to 8th grades of primary school education). This is the first time that an official document pays more than passing attention to oral language in the teaching of the mother tongue. This auspicious fact alone justifies a careful observation of the proposals and concrete suggestions presented in the document. A positive aspect of the document is the fact that it does not postulate a strict dichotomy between written and oral language (speech and writing) as if they were two distinct linguistic systems. However, the results of the analysis are not encouraging, especially from a practical point of view, since there is neither a clear definition of orality nor an overall suggestion of how to treat it. Moreover, several passages of the text are vague or present a considerable bias from the perspective of the written language.