

Marcas da oralidade em textos escolares

Oral history of texts in school

Paulo de Tarso Galembeck*

RESUMO: Este texto parte da verificação de que fala e escrita não se opõem, pois entre ambas existe uma continuidade. A partir dessa premissa, são estudadas as marcas de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série de uma escola pública de Londrina, Paraná. As referidas marcas são divididas em dois grupos: a) as decorrentes do planejamento local da elocução; b) aquelas relacionadas com o envolvimento entre os participantes da interlocução. O texto é finalizado com algumas propostas para a solução dos problemas expostos.

PALAVRAS-CHAVE: Texto escrito; Texto falado; Oralidade.

ABSTRACT: This work begins by noting that speech and writing are not opposed, because there is a continuity between them. From this premise, the speaking marks are studied in oral texts produced by eighth grade students in a public school in Londrina, Paraná. Those marks are divided into two groups: a) those from the local speech planning; b) those related to the involvement between the dialogue participants. The text ends with some proposals to solve the problems exposed.

KEYWORDS: Written text. Spoken text. Orality.

Considerações iniciais

Os primeiros autores a tratar da Língua Falada (Bernstein, Labov, Ochs e Halliday, este na primeira fase) consideravam-na de forma dicotômica em relação à escrita. A fala era tida como não planejada, presa à situação enunciativa, voltada para as necessidades mais imediatas, fragmentária, dispersa, enquanto a escrita era caracterizada como planejada previamente, mais ligada à cultura de um povo e à elaboração intelectual, coesa e bem estruturada. Nessa oposição, aliás, estava embutida a valorização da escrita, vista como a realização linguística mais perfeita e,

* doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina (UEL), alocado no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Endereço eletrônico: ptgal@uel.br.

por isso mesmo, capaz de registrar os avanços de um povo. Essa valorização, ademais, trazia consigo o desprestígio da fala, vista como o lugar do improvisado e daquilo que é mais corriqueiro e banal.

Essa polarização omitia o fato de que fala e escrita podem ser empregadas em situações diversas, tensas ou distensas: um bilhete tende a ser informal como um recado oral, assim como o texto científico e a exposição acadêmica são igualmente formais. Cabe reconhecer, também, que as características da fala e da escrita não devem ser vistas como traços intrínsecos, mas como algo que decorre do uso e das circunstâncias da enunciação.

Fala e escrita não se opõem, mas se completam e entre ambas há uma continuidade. Esse fato foi enunciado por vários autores: Chafe, Tannen, Gumperz, Biber, Blauche-Benveniste, Halliday, Hasan e Marcuschi.

Marcuschi (2001) em sua obra seminal, examina a fala e a escrita a partir da perspectiva sociovariacionista e assinala que ambas apresentam os mesmos traços (dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade). Ainda segundo o citado autor, as diferenças entre ambas ocorrem dentro de um *continuum* tipológico e devem ser vistas e analisadas dentro da perspectiva do uso, não como traços intrínsecos.

Exemplos da continuidade mencionada são as conferências e a oratória forense, realizações orais que trazem as marcas enunciativas características da escrita formal. Do mesmo modo, os textos escolares (redações) aproximam-se, em muitos aspectos, da realização falada informal, como as conversas espontâneas.

Este trabalho tem por objetivo verificar os traços de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série do Ensino Fundamental, e mostrar que esses traços revelam a dificuldade de o adolescente estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização.

O *corpus* do trabalho é constituído por dez textos, todos a respeito de temas atuais (droga, sexo, corrupção).

Planejamento local

Vários autores (RODRIGUES, 1993; CASTILHO, 1998, entre outros), mencionam que a língua falada é planejada localmente, no momento de sua execução: o planejamento e a execução se confundem.

Nos textos escritos pelos alunos, essas marcas manifestaram-se de dois modos principais: na construção do enunciado, por meio de estruturas excessivamente longas e tortuosas, e na sequência tópica, por assuntos que se sucedem sem um plano definido.

Construção do Enunciado

Na realização falada, os enunciados são produzidos aos jatos, aos borbotões (CHAFE, 1985, p. 25) e isso é devido ao fato de o texto ser planejado localmente, no momento de sua execução. O resultado é que as orações se sucedem sem um plano definido, e não possuem limites nítidos, como ocorre na escrita padrão. Aliás – diga-se de passagem – é por esse motivo que o conceito canônico de frase (tal como se manifesta na realização escrita) é de difícil aplicação na fala.

Nos textos produzidos por alunos, a influência da fala manifesta-se sobretudo por enunciados longos, em que se misturam subordinação e a coordenação e não há uma estruturação definida das ideias.

Veja-se o exemplo a seguir:

(01) A droga e a violência são considerados um dos maiores fatores de desintegração da sociedade, o jovem quando está principalmente num momento de fraqueza não consegue dizer não ao motivo de tanta destruição que exclui de forma estas pessoas da vida que deveriam ter um ambiente, a tão sonhada sociedade que devia ser limpa e justa, e é claro que não é fácil. Mas que com esforço tudo se pode conseguir. (Texto 8)

A frase é excessivamente longa, porque as estruturas não são divididas em períodos menores, e elas se amontoam sem um plano definido. A estruturação é complexa, o que pode ser verificado no trecho: “o jovem... justa”. Nesse sentido há

uma oração principal (“o jovem não consegue dizer não ao motivo de tanta destruição”) e, encaixadas nela, uma oração adverbial e uma adjetiva. Subordinada a essa adjetiva, aparece outra adjetiva. No final do enunciado há um trecho que não possui relação estrita com os enunciados anteriores, e funciona como um pós-pensamento, um acréscimo ao que foi dito.

Veja-se o exemplo a seguir:

- (02) Mas nós podemos mudar essa história, na hora de votar, temos que pensar muito bem no que estamos fazendo e não vender nosso voto, então, na hora de votar pense no que está fazendo, porque o futuro de nossa nação está em nossas mãos. (Texto 10)

Aqui há outro período longo e mal estruturado, no qual o aluno demonstra que escreve e fala: aos jatos, sem a preocupação de expor as ideias de forma clara e concatenada. Isso ocorre porque o estudante mantém-se preso à realização falada, e não sente a necessidade de uma organização clara, pois crê que – como no diálogo – poderá justificar-se e prestar esclarecimentos. Considere-se, também, que a segunda parte do enunciado repete o que foi dito na primeira, e isso também constitui uma marca da língua falada.

Verifica-se, com frequência, que enunciados escritos produzidos por alunos do ensino fundamental trazem marcas explícitas daquilo a que Halliday (1989, cap. 6) denominou enredamento gramatical (“grammatical intricacy”). Segundo o citado autor (e ao contrário do que afirma o senso comum), a estrutura sintática da fala é mais complexa que a da escrita. Justamente devido ao planejamento local, o enunciado, na língua falada, tende a apresentar truncamentos, interrupções, inserções e encaixamentos sucessivos, além de apresentar menor coesão entre as partes.

Os trechos apresentados (sobretudo o primeiro) exemplificam a presença de traços da fala na língua escrita. Esse fato tem duas explicações. A primeira, mais óbvia, é que o aluno revela um domínio insuficiente dos princípios de estrutura da escrita. A outra explicação tem caráter interacional e está ligada à vivência do aluno: ele reproduz a forma de interação a que mais frequentemente está exposto e se

sente preso a uma realidade concreta e à presença imediata do interlocutor, por isso opta pela estruturação mais próxima da língua falada.

Sequência Tópica

As marcas do planejamento local também se manifestam no plano da estruturação do texto, sobretudo na sequência tópica.

Os problemas referentes à sequenciação tópica manifestam-se, sobretudo, de duas formas. Na primeira, o aluno mantém-se preso ao tópico em andamento, porém simplesmente enumera os subtópicos, e não os desenvolve. É o que se verifica no trecho a seguir:

A Gravidez na Adolescência

- (03) A adolescência é uma fase de medos e descobertas, e muitas vezes, a insegurança faz com que decisões erradas acabam tornando a vida em um desastre.
Em vários lugares ouvimos histórias recentes de moças que ao tomarem decisões erradas, não se preveniram e acabaram engravidando.
E o pior é que algumas delas não tem como sustentar o filho que carrega na barriga, engravidam novamente ou pegam uma D.S.T. (Doenças Sexualmente Transmissíveis).
Muitas delas não voltam a estudar, e ainda o pai não liga, desaparecem, e quem fica com toda a responsabilidade é a mãe.
As vezes, com o choque de receber a notícia que está grávida, tomam decisões precipitadas e abortam – acabam ficando estéreis ou com trauma psicológico pro resto da vida.
O jeito de prevenir esse problema todo é usando camisinha, com ela, previne gravidez e D.S.T.s. (Texto 9)

Neste texto, o informante não foge ao tema gravidez na adolescência, porém apresenta, nos diversos parágrafos, uma série de subtópicos que não são devidamente desenvolvidos: a falta de prevenção; a nova gravidez; o risco de contrair uma D.S.T.; os encargos que ficam com a mãe; o aborto. Qualquer desses subtemas, se devidamente expandido, poderia ser objeto de um texto, porém o que se faz é unicamente uma enumeração de itens, e isso revela a dificuldade de relacionar as informações veiculadas.

O segundo problema é a dispersão tópica, marcada pela dificuldade de o aluno manter o foco no mesmo tema. Veja-se:

Os Jovens de Hoje

(04) Os jovens de hoje não conseguem ter um pouco de mentalidade nas coisas que eles fassam em sua vida hoje em dia, uma das coisas que eles não faz direito (não pensam) são o uso das Drogas.

Onde os jovens fumam com mais freqüências são nas universidades onde eles fumam em grupo e toda hora eles oferece para todos que passam dizendo que é bom e não faz mal nenhum. As maiores violências são causadas por Drogas que chega a deixar uma pessoa doida e ela faz tudo o que quiser mais depois ela não saberá nada depois que o efeito da Droga passa.

Tem meninas que não se tocam com o que estão fazendo na adolescência hoje em dia, uma delas são a gravidez. A gravidez pode ser muito Ruim pois as meninas não sabem o que estão fazendo isso leva à acontecer por incentivos dos amigos que já fizeram e falam que é bom, que não acontece nada, estão enganados pois o sexo pode transmitir varias Doenças como o HIV. (Texto 1)

Ao tratar da problemática dos jovens de hoje, o aluno trata das drogas, mas no segundo parágrafo faz um salto temático e passa a discutir os problemas da gravidez precoce.

Tanto a dificuldade em expandir os subtópicos quanto a dispersão temática constituem faces do mesmo problema: a dificuldade em criar um contexto sociocognitivo pertinente para a expansão do tópico. E essa dificuldade advém do fato de o aluno manter-se ainda preso a uma situação concreta de enunciação, que se desenrola com um interlocutor. No diálogo, o tópico é expandido de forma conjunta e cooperativa e o contexto se cria por enquadramentos sucessivos, realizados pelos diversos participantes. No texto escrito, a expansão tópica e os diversos enquadramentos são realizados individualmente – e daí decorre a dificuldade de os jovens realizarem-nos de forma adequada.

O aluno não consegue abstrair-se da situação concreta, e elaborar um texto que não se ligue a uma situação diretamente acessível, mas a um contexto sociocognitivo mais amplo. Esse contexto abrangente não se prende a conjecturas imediatas, mas enfoca problemas nacionais (ou mundiais), cuja compreensão só se torna possível se eles forem relacionados com as formações de uma dada cultura.

Com isso, o aluno não consegue definir o enfoque, nem estabelecer o roteiro do texto, e os resultados são a dispersão e a falta de aprofundamento.

Marcas do envolvimento entre os parceiros

Castilho (1998, p. 16) afirma que a linguagem humana é necessariamente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita. Nessa modalidade, porém, o caráter intersubjetivo é menos evidente, pois os interlocutores não estão em presença, nem participam da mesma situação enunciativa. Já na fala, os interlocutores são reais, estão em presença, e as marcas linguísticas da presença dos interlocutores são recorrentes.

Na maioria dos gêneros escritos, o enunciador distancia-se da elocução e não há marcas de subjetividade e intersubjetividade. Nos textos dos alunos, porém, essas marcas manifestam-se, pois o adolescente sente a necessidade de inserir a si próprio e ao seu parceiro virtual, de modo que se crie e delimite o espaço discursivo numa situação concreta de enunciação.

O estabelecimento dessa situação ocorre, sobretudo, por marcas de subjetividade e intersubjetividade (marcadores de opinião: acho que; marcas de envolvimento do ouvinte; veja você), mas também devem ser mencionados os parênteses de esclarecimento, que fornecem explicações adicionais e buscam contextualizar o que está sendo dito.

Marcadores de envolvimento do ouvinte

Um dos traços mais recorrentes no que se refere ao envolvimento entre os interlocutores e a intersubjetividade é a presença dos marcadores de envolvimento do ouvinte (GALEMBECK; CARVALHO, 1997, p. 840-843): veja, veja você, você sabe. Com o uso desses marcadores, o aluno simula um interlocutor virtual com o qual ele dialoga:

(05) Veja que é pela falta de atenção que os jovens acabam ficando revoltados e acabam se relacionando com pessoas erradas, que as levam para o caminho das drogas e da

prostituição. E olhe que isso acontece até com quem recebe atenção dos pais. (Texto 5)

- (06) (...) a maioria dos jovens de hoje sempre arrumam amigos que usam tem o interesse de usar, e usa uma vez e assim que o visio comesa depois que está no visio você sabe que eles até matam para sustentarem o Visio. (Texto 4)

O assunto de ambos os fragmentos é polêmico (o envolvimento dos jovens com as drogas), por isso ambos os autores sentem a necessidade de um ponto de apoio, representado por um interlocutor virtual. Com a presença desse interlocutor, ele se sente mais seguro, pois há alguém que, potencialmente, pode corroborar suas palavras.

Outro motivo para a presença desses marcadores é o fato de eles serem recorrentes em uma forma de interlocução à qual o adolescente se sente efetivamente ligado. Trata-se do diálogo com sua turma, o grupo de contato imediato, formado por jovens da sua faixa etária, com os quais ele partilha os mesmos anseios e as mesmas incertezas. Essa necessidade, aliás, acentua-se ao serem discutidos temas polêmicos, em relação aos quais o jovem só manifesta incertezas.

Marcadores de opinião

São representados por expressões constituídas com um verbo de valor epistêmico (acho que) ou de percepção (vejo que) ou, ainda, por uma expressão adverbial (na minha opinião) (MARCUSCHI, 1989, p. 289).

Com esses marcadores, o aluno assinala não apenas seu ponto de vista, mas também sua presença no texto:

- (07) Na minha opinião o menor deveria ser preso mas vai fazer o que até os políticos estão roubando. (Texto 3)
- (08) Acho que se toda a população do planeta abandonarem a bebida, tabaco drogas a população estaria salva. (Texto 2)

A matéria-prima da dissertação é o conceito, a opinião, então nela o enunciador se distancia e cria uma ilusão de objetividade e isenção. No entanto, no

texto em estudo, os alunos assinalam a sua presença por meio de marcas de subjetividade, que constituem uma marca característica da realização falada. Como assinalam Eggins e Slade (1997, p. 49), o componente central dessa realização são os significados interpessoais, por meio dos quais os falantes se inserem no discurso. O aluno sente a necessidade de inserir-se no texto porque lhe é difícil ultrapassar a realização dialógica, em favor de uma exposição centrada no assunto.

Além disso, esses marcadores representam formas de o aluno atenuar a força ilocutória do enunciado e, assim, diminuir a responsabilidade acerca do que é dito. Ao proceder como se estivesse num diálogo, ele evita as objeções ou ressalvas.

A respeito do acho que, Vogt (1974: 121) distingue dois empregos de achar: o primeiro representa um palpite (semelhante a supor), e o segundo um julgamento (considerar, julgar). No exemplo citado, tem-se antes o palpite, a falta de convicção, pois o aluno não procura sustentar a sua opinião.

Parênteses de esclarecimento

As inserções parentéticas de ênfase acentuam a relevância do que está sendo dito:

(09) E junto com elas [as drogas] e isso precisa ser dito chega um monte de problema ruim como a violência, a prostituição das moças de menor, os assaltos. (Texto 1)

(10) Quem tá lá dentro [do mundo das drogas] diz que é bom, pode sair quando quiser, mas quem tá lá só se afunda e entra no crime e pode até morrer. Tudo muita mentira. (Texto 8)

Trata-se de inserções de difícil classificação, de acordo com a proposta de Jubran (1995, p. 322): elas estão voltadas simultaneamente para o falante (manifestação de opiniões) e o ouvinte (ênfase no que está sendo dito), e também trazem esclarecimentos em relação ao assunto. Mas é exatamente esse caráter multifuncional que assegura a elas um papel definido no estabelecimento de um espaço discursivo comum e no envolvimento entre o próprio adolescente e um interlocutor virtual. O jovem sente a necessidade desse interlocutor para tornar a interlocução mais real e situada.

Comentários conclusivos

O exame dos textos produzidos pelos alunos mostra que, depois de sete anos de escolaridade, ele ainda se mantém preso à realização oral mais espontânea, qual seja, o diálogo casual. É-lhes difícil superar essa forma de realização linguística e produzir textos escritos que não se mantenham presos à situação imediata e à presença direta de um interlocutor.

Isso se explica, inicialmente, pelo fato de os alunos terem uma fraca exposição à língua escrita: o único contato com essa forma de realização ocorre na escola e, ainda assim, é limitada aos materiais didáticos das diferentes disciplinas. Em geral, não existe a leitura sistemática de textos literários, exceto daqueles que figuram nas antologias escolares.

A contraparte da leitura, a produção de textos, também não se realiza com a frequência requerida. O professor de Português, assoberbado por uma carga horária excessiva e turmas grandes, não tem tempo nem disposição para realizar exercícios de produção textual e avaliar os textos produzidos pelos alunos. Tampouco desenvolve uma metodologia adequada para as atividades de elaboração de textos, e nas demais disciplinas (mesmo nas Ciências Humanas) há muitas provas “de cruzinhas” ou com respostas breves.

Do mesmo modo, muitas famílias não cultivam o hábito da leitura de livros, e nem mesmo de jornais e revistas. O acesso à informação é dado pelos meios eletrônicos (rádio, televisão, internet) nos quais, muitas vezes, usa-se uma linguagem informal, distanciada da variedade culta empregada pela escrita padrão (ver STORTO; GALEMBECK, 2009).

Com isso, cada vez mais a leitura é vista como uma atividade penosa e difícil, realizada unicamente para o cumprimento de tarefas e a memorização dos conteúdos escolares. Muitos já nem consideram o enriquecimento e a fruição proporcionados pelo ato de ler.

Como resultado dessa situação, tem-se a falta do desenvolvimento do raciocínio analítico e discursivo dos alunos, que revelam a dificuldade de expor ideias de forma clara e concatenada.

Alguns procedimentos podem ser sugeridos para levar o aluno a escrever de modo claro e fluente. O primeiro é expor os alunos da pré-escola e das séries iniciais ao texto escrito, por meio da contação de histórias (leitura dramatizada) e da leitura de textos ilustrados. Essas atividades devem ser essencialmente participativas, mas sem qualquer tipo de cobrança. Nas séries mais adiantadas, o aluno deve ser continuamente exposto a textos de gêneros diversos (informativos, ficcionais, poéticos), com a finalidade de compreender os processos constitutivos e os recursos linguísticos empregados. Paralelamente, sugerem-se atividades variadas (debates, encenações), que conduzam à elaboração de textos escritos, os quais deverão ser discutidos com os alunos, para que possam produzir textos adequados ao padrão da escrita.

A preocupação da escola deve ser o resgate da ideia de deslocamento presente na palavra pedagogia, de modo que se possa conduzir o aluno a ser capaz de efetuar, por si, a transposição da fala para a escrita. E isso só pode ser realizado por ações efetivas e transformadas, e não por querelas pseudoideológicas que não levam a nada.

Referências

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CHAFE, Wallace L. Integration and involvement in speaking writing, and oral literature. In: TANNEN, Deborah (Eds.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. New Jersey Ablex, 1985, p. 15-51.

EGGINS, Suzanne; SLADE, Diana. *Analysing casual conversation*. London: Longman, 1997.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). *Revista Intercâmbio*. Volume VI, 1997, p.830-850. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

HALLIDAY, Michael A. K. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JUBRAN, Clélia, C. A. S. Parênteses: propriedades identificadoras. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida (Orgs.). *Gramática do português falado*. V. IV – Estudos Descritivos. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995, p. 339-354.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Português falado culto no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989.

RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 15-37.

STORTO, Letícia Jovelina; GALEMBECK, Paulo de Tarso. A influência da linguagem virtual em redações escolares de alunos do ensino fundamental. In: XIX CELLIP - Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná. 19, 2009, Cascavel.

VOGT, Carlos. *O intervalo semântico*. Campinas: S.C.P. (Tese de doutoramento apresentada ao IFCH/UNICAMP), 1974.

Enviado em maio de 2011.

Aceito em junho de 2011.