

DESENVOLVENDO A ORALIDADE NO PROJETO LÍNGUA SOLTA

Bárbara Cristina Damaceno Refosco (FACOS)

baby_refosco@hotmail.com

Christiane Jaroski Barbosa (FACOS)

chistianejb@gmail.com

Cristina Mari de Oliveira (FACOS)

letras@facos.edu.br

INTRODUÇÃO

O projeto Língua Solta, subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, promovido pelo Centro de Aproveitamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES e pela Faculdade Cenecista de Osório – FACOS, tem por objetivo principal o enriquecimento cultural e o desenvolvimento das linguagens oral e corporal de alunos de ensino básico no município de Tramandaí/RS. O projeto vem sendo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erineo Scopel Rapaki no supracitado município.

Percebemos, em observações realizadas em salas de aula de escolas de Ensino Fundamental do Litoral Norte gaúcho, que nossos alunos têm um domínio da língua materna, contudo apenas utilizado em conversas paralelas com os colegas. Cada vez que é necessária a utilização da língua para se expressarem perante públicos maiores, sentem vergonha e recusam-se a fazê-lo. Questiona-se, desta forma, o que leva os adolescentes a se sentirem tão intimidados perante aqueles que não fazem parte de seu grupo de amizades e qual o papel do trabalho com a oralidade no desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos estudantes, moradores de um bairro de classe baixa e, muitas vezes, sem grandes perspectivas para o futuro.

Justifica-se, assim, a importância deste estudo investigativo e da participação dos adolescentes nas oficinas do projeto. Através de atividades que explorem gêneros artísticos e literários diversos e, ainda, sua própria criação e produção, os alunos são impelidos a se expressarem oralmente e, aos poucos, vão se desinibindo a cada elogio ou aplauso da professora e dos colegas. Desta forma, o objetivo da participação nas oficinas de atividades de oralidade visa ao resgate da autoconfiança perdida e à criação de perspectivas para ações futuras. No grupo de estudos, acadêmicos e professores estudam as ações e reações dos adolescentes no decorrer das ações nas oficinas do PIBID.

A metodologia de trabalho do Grupo de Estudos GP sobre Oralidade, formado por docentes e discentes do curso de Letras da Faculdade Cenecista de Osório, desenvolve-se a partir da atividade experimental, seguindo-se análise do discurso, com aproximação à análise descritiva dos dados coletados. Entre os pesquisadores estudados, cita-se Bakhtin (2006 e outras edições) e Marcuschi (2001 e outras edições). Após cada semestre, os estudos

investigativos são socializados para que outros acadêmicos possam ampliar seu processo de formação docente.

1 – O PROJETO LÍNGUA SOLTA E SUA IMPORTÂNCIA

Este é um projeto com o objetivo de, mais do que preparar os alunos para uma prova ou aperfeiçoá-los em sua vida escolar, resgatar sua essência. O projeto Língua Solta foi criado a partir da necessidade de dar-se um valor maior à linguagem que os alunos trazem em sua bagagem cultural, de forma a valorizar seu conhecimento e sua produção.

Segundo Marcuschi, *o homem é mais um ser que fala do que um ser que escreve* (2001: 17). Eles se comunicam bem em seus grupos de amizade e dominam a língua materna. No entanto, inibem-se em outras situações, quando o esperado era que continuassem se comunicando normalmente. Segundo Bakhtin,

“A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. Mas pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada: nesse último caso, a atividade mental desemboca numa expressão inibida” (BAKHTIN, 2006: 120).

Observamos que os alunos são bastante criativos. As brincadeiras infantis normalmente envolvem algum tipo de situação criada a partir de ações cotidianas ou histórias ouvidas. Em idade mais tenra, alunos dos Anos Iniciais não se inibem em expor suas invenções, mesmo a pessoas que eles nem conheçam. Por que então, quanto mais avançam em sua idade, nos anos escolares posteriores, mais inibidos ficam?

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos da educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1998: 117.

Ora, a língua falada é a primeira forma de linguagem com a qual os alunos têm contato. Segundo Marcuschi (2003: 14), “a conversação é a primeira das formas e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Em outras palavras, o meio principal de comunicação é a fala, não a escrita. É o conhecimento que o aluno tem, que ele traz de sua vivência, e que, por isso mesmo, não pode ser ignorado.

No decorrer da infância, podemos perceber um distanciamento da língua materna do grupo familiar para uma ‘outra língua’, a do grupo de amigos. Também a importância demasiada que se dá à norma culta na escola, muitas vezes, desvaloriza o conhecimento adquirido pelo aluno em seus próprios meios sociais, inibindo-o em sua fala, porque teme ser ridicularizado. Isto faz com que ele não se sinta seguro em falar em público e, mais ainda, que não se sinta parte integrante e importante naquele ambiente, já que, na língua aprendida na escola, o aluno pode não conseguir se identificar.

[...] ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2007: 15).

Além disso, a falta de perspectivas para o futuro, trazida por uma realidade de abandono do bairro de classe média baixa onde se situa a escola em que se desenvolve o projeto, contribui para este distanciamento aluno/língua e aluno/escola. Em suas falas, raramente falam de sonhos ou grandes planos para o futuro; em seus depoimentos, ouvimos: *“quero ser pedreiro, como meu pai”* ou *“meu pai nunca estudou e ganha bem, eu também não preciso estudar”*. Então, o domínio do seu discurso é suficiente na interação cotidiana. O papel da oralidade, dessa forma, deve ser o de resgatar as perspectivas de mudança dos alunos, aproximando-os a outros níveis de linguagem e, por que não, da cultura que a escola oferece.

No entanto, para conquistar os adolescentes a se sentirem capazes de aprender mais, foi preciso propor-lhes desafios a seus interesses. Criamos um clima de confiança e confiança com a professora oficinaira/acadêmica de Letras para que conseguíssemos chegar mais perto dos alunos, conhecendo suas vivências, suas necessidades, suas preferências. Enfatizamos que a arte, em suas mais variadas manifestações, forma parte do cotidiano de todos nós, em especial no de nossas crianças. A partir deste pressuposto, escolhemos trabalhar as mais diversas manifestações artísticas e culturais, de forma articulada a situações diversas, o que foi significativo para eles, reconhecendo a aproximação entre as pessoas pelas manifestações orais.

2 – AS OFICINAS DESENVOLVIDAS

A língua é parte intrínseca do homem, ao mesmo tempo em que o faz social. Segundo Bakhtin, *“a interação é a realidade fundamental da linguagem”* (2006: 127). Desenvolvemos, então, as oficinas a partir desse pressuposto; iniciamos as oficinas com dinâmicas de entrosamento do grupo e autoconhecimento. Por exemplo, a *“teia de aranha”*, dinâmica de apresentação e integração em que se utiliza um barbante jogado de aluno para aluno, de forma a formar uma teia. Ao final, dois ou três alunos soltam a sua ponta do barbante e a teia fica frouxa. Assim, todos puderam observar que, da mesma forma que cada um é importante na formação da teia, também cada um tem a sua importância nos grupos sociais do qual participa.

Entre outras atividades previstas, estava a técnica *“Continue a história com três palavras”*, cujo objetivo é desenvolver um texto oral, coerente, no qual cada aluno contribua com apenas três palavras. A cada texto produzido, fazíamos um comentário sobre os desvios de coerência, de forma a *“limpá-lo”*. Ao final de três ou quatro repetições, os textos produzidos ganhavam um sentido e os alunos conseguiam internalizar, de forma clara, o que eles mesmos poderiam corrigir em suas produções. Outro aspecto de relacionamento desenvolvido nessa atividade é o respeito pela produção do colega.

Segundo Bakhtin (2008), o texto é polifônico, pois podemos detectar várias vozes, ou várias pessoas nele. No decorrer das oficinas, verificamos as vozes de todos os alunos e, a cada nova voz, eles tinham que relacionar ao falado anteriormente a fim de manter a coerência. Ou seja, relacionar o seu pronunciamento ao do outro, sempre em continuidade, sem trocar a temática abordada.

Uma atividade de produção que foi bastante significativa foi a da descrição. Começamos com o leque das qualidades: em círculo, escrevemos nossos nomes em uma folha de papel e dobramos, de forma que o nome ficasse visível, passando logo em seguida para o

colega do lado, que escrevia uma qualidade e dobrava, de modo a escondê-la. Ao final, formava um leque que, aberto, tinha uma lista de nossas qualidades. Logo após, discutimos sobre as impressões que causamos nos colegas e, em seguida, cada um escreveu um pequeno texto sobre si mesmo utilizando todas as qualidades escritas no leque. Um deles ficou assim:

Olá, meu nome deixa para o final. Eu gosto de comer, brincar, tocar bateria e de dormir; jogar futebol, de ir na casa da minha vó para comer aquela comida bem saborosa que ela prepara quando eu vou lá.

Eu amo contar piada para fazer as pessoas darem gargalhadas de felicidade. Sou pequeno, falante, esperto e baixinho. Ah meu nome é Barack Obama... brincadeira, meu nome é Isaias.

Esta foi uma atividade que ficava entre a oralidade e a escrita. Partíamos da discussão para a escrita, depois fazíamos a leitura e novamente discutíamos, encontrando pontos para correção, reescrevendo o texto, e, após, fazíamos nova leitura, comparando os dois textos. A opinião geral dos colegas foi a de que este texto ficou muito bom, apesar de curto. Ele conseguiu falar de si mesmo, com todas as informações pedidas, e ainda com uma exemplificação intrínseca bem divertida sobre os seus gostos.

Em outras oficinas foram propostas atividades que explorassem a produção individual e conjunta. Produzimos diálogos e roteiros, que foram posteriormente encenados. Percebemos que cada aplauso da turma fazia o aluno se sentir mais confiante e com mais vontade de participar do conjunto. Na proposta da oficinas, a variação das ações em atividades de imitação, exercícios de voz e expressão facial e corporal (profissões, objetos, personagens malucos, fotografias), resultaram em autoconfiança através da autoexposição e da valorização por parte dos colegas e professora bolsista.

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. BAKHTIN, 2006: 113.

A exploração da musicalidade dos alunos, através de atividades de completar a letra com as palavras faltantes, mostrou que o processo de comunicação necessita, também, que se escute, não apenas que se fale. Da mesma forma que respeitar a sua própria produção é importante no desenvolvimento da sua autoconfiança, também o respeito pelo outro e o reconhecimento de si mesmo como parte integrante e relacionada de seus meios sociais foi essencial ao alcance dos objetivos previstos no projeto.

Cabe destacar um ponto decisivo no desenvolvimento do projeto até aqui: no início, em atividades de discussão e apresentação havia necessidade de que se fizesse silêncio para ouvir o colega. Com o passar do tempo, as conversas iniciais de cada encontro, em que combinávamos que não poderíamos todos ao mesmo tempo, contribuíram para construir um clima de cumplicidade: em vez de bagunça, o relacionamento foi se organizando.

Também, na valorização de sua vivência cotidiana, foi permitido que eles trouxessem, no início de cada encontro, as músicas que estão acostumados a ouvir. A partir destas, cada um escreveu uma paródia que deveria ser cantada para os colegas. Esta foi uma atividade bastante significativa, já que excluía os conceitos de bom e ruim, certo e errado. Seus gostos foram valorizados juntamente com a sua invenção, e eles ficam mais seguros. Uma das

músicas que eles mais gostam, que não é do gosto da professora bolsista, é “Ai, se eu te pego” que, parodiada, ficou assim:

*“Sábado, na cozinha
Eu comecei a cozinhar
E passou a minha vizinha
Tomei coragem, e convidei pra almoçar*

*Nossa, nossa, assim você me engorda
Ai, se eu almoço
Ai, ai, se eu almoço”.*

É claro que este é apenas um dos exemplos, mas já podemos perceber o uso da rima e do ritmo, além da mudança radical no tema da música. A contextualização e a leitura feita nesta produção ficaram bem interessantes, demonstrando muita criatividade. Em outras palavras, eles produzem textos muito bons quando estimulados e, especialmente, quando elogiados.

Estabelecendo a relação com a arte musical, ainda falando um pouco em rima e ritmo, fizemos e discutimos a leitura crítica dos poemas curtos de Mário Quintana. Em sua visão anterior, poemas eram “coisas escritas que falam de amor”. O trabalho, apesar de curto, serviu para fazê-los perceber que o poema é um texto em estrofes e versos que utiliza a metáfora. Foi difícil convencê-los de que o poema pode ter uma estrofe apenas. A partir daí, cada um tentou encontrar a metáfora em um poema, desenvolvendo um pouco de sua visão de mundo. Por exemplo, no poema:

*“Quantas vezes, a gente, em busca da ventura
Procede tal e qual o avozinho infeliz
Em vão por toda parte os óculos procura
Tendo-os na ponta do nariz.*

eles demoraram bastante para assimilar a metáfora. A primeira impressão foi “Nossa! Não fala de amor!”. A princípio, sua ideia foi a de que não fosse um poema: “É muito curto” e “Não fala de amor”. Seguindo-se a estas discussões, eles foram, pouco a pouco, desmembrando os significados, chegando ao tema central do poema: a felicidade que está perto e procuramos longe. Eles conseguiram entender o efeito da metáfora e o conceito de poema e verso.

A atividade seguinte, como forma de fechamento deste ciclo de trabalho, foi a proposta “Meu sonho é...”. Consiste em escrever o sonho no papel, colocar o papel dentro de um balão, enchê-lo e permanecer com ele no ar, sem usar as mãos, o maior tempo possível. Ao final, discutimos os sentimentos de cada um em ter os sonhos no ar e os significados ocultos desta atividade: não derrubar o “sonho” do colega, não deixar o “sonho” cair durante a luta por ele, entre outros. Foi importante na formação de perspectivas para o futuro deles.

Todas as atividades descritas tinham uma inter-relação e seu objetivo era criar vínculos e preparar os alunos para o próximo ciclo de nosso trabalho. No Grupo de Estudos, ao analisarmos as atividades desenvolvidas e buscarmos compreensões, observamos o processo gradativo quanto à participação direta de cada adolescente na interação com o grupo.

4 – A RESPOSTA DOS ALUNOS

Em nossas primeiras oficinas, realizadas durante um dos períodos semanais de Língua Portuguesa com metade da turma, percebemos que os estudantes ainda permaneciam tímidos durante a realização das atividades. Era difícil fazê-los participar. Alguns se recusavam a realizar determinadas atividades, especialmente as de encenação, e poucos respondiam quando questionados.

As atividades de autoconhecimento e criação coletiva foram essenciais na aproximação da professora bolsista e dos alunos. Apesar do curto espaço de tempo, eles desenvolveram uma relação de confiança e até de confiança com ela, a ponto de chegarem à aula contando segredos ou de procurá-la no intervalo para conversar e falar dos problemas. Tudo o que eles produzem fora da sala de aula é mostrado a ela e eles ficam muito mais seguros após a aprovação dela a seus textos.

A partir deste vínculo criado, no decorrer das aulas, fomos percebendo uma evolução, uma maior vontade de participar e se expressar e, especialmente, um aumento em sua autoestima, essencial para o desenvolvimento do projeto. Eles passaram a pedir para participar das atividades e produzir textos, orais ou escritos, fora da sala de aula, trazendo para a professora bolsista. Mostram-se mais autoconfiantes em mostrar o que produzem para os colegas. Entre os textos produzidos em casa estava o seguinte poema:

*“Espero que a sua vida seja uma Matemática
saúde, pobreza,
alegrias somadas
tristezas diminuídas
e uma amor dividido com uma pessoa...
... sou eu...
te amo mesmo
muito mais do que antes
e vou te amar mais amanhã.”*

É claro que não é perfeito. A aluna, de apenas 11 anos, escreveu-o após uma aula na qual trabalhamos os poemas curtos de Mário Quintana, e ela disse que “depois daquela aula, fiquei bem inspirada”. No entanto, já podemos perceber o uso da metáfora na associação da ciência Matemática, tão exata, com os sentimentos amorosos, tão complexos. Foi seu primeiro poema, e já conseguimos perceber as influências das aulas no desenvolvimento da autoconfiança e, mais que isso, da criatividade e pensamento crítico dos alunos.

A primeira turma, um 6º ano formado somente por meninas, decidiu e se comprometeu em ir à escola no turno inverso ao das aulas para poder continuar no projeto. Durante estes encontros extras, discutíamos um pouco de gramática articulada ao trabalho com oralidade. Ao discutir as funções dos tempos verbais (pretérito imperfeito indica antigos hábitos, pretérito perfeito indica ações finalizadas e pretérito mais que perfeito indica ações ocorridas em um passado distante), as meninas comentaram: “Ninguém nunca explicou desse jeito” e “Nunca tinha visto dessa forma, agora sim eu entendi”, o que mostra que a oralidade também contribui para aquisição de conhecimentos gramaticais.

Das turmas que já saíram da escola (antigas 8^{as} séries), muitos alunos ainda encontram a professora bolsista na rua, a abraçam e dizem “Que saudade, professora!” ou “Estou com

saudades das nossas aulas!” ou até “Não tem ‘Língua Solta’ nesta Escola?” ou ainda “A ‘senhora’ não dá aula em outra escola? Quero estudar lá”.

São relações de cumplicidade que, apesar de estranhas considerando a idade dos alunos (entre 11 e 15 anos), demonstram o reconhecimento ao trabalho que vem sendo realizado. Cartas com dizeres do tipo “Te adoro” ou “Você é a melhor professora do mundo” ou pequenas rimas do tipo “Você é 10, você é 1000, você é a melhor professora do Brasil” são comuns, mesmo entre os alunos mais velhos.

Percebemos, assim, uma maior aceitação e reconhecimento do projeto como forma de desenvolver certas habilidades. Outras turmas, que não faziam parte do projeto, pedem para participar e outras, que não estão mais, pedem para voltar. Apesar de ser apenas o começo (o projeto ainda está em desenvolvimento) estes foram passos significativos para alcançar os objetivos propostos.

5 – O QUE AINDA IRÁ ACONTECER...

Como vimos, é preciso ir além do já feito. Para os próximos meses, a escola realizará inscrições e reuniões com os pais, a fim de conscientizá-los da importância do projeto no desenvolvimento de seus filhos para que possamos formar turmas que participem no turno inverso ao das aulas. O pouco tempo que tempo durante as aulas de Língua Portuguesa não tem sido suficiente para que nosso trabalho seja bem aproveitado.

Para as turmas que já vêm participando do projeto, o que pretendemos, para o próximo semestre, é a união dos alunos das mesmas para a produção e encenação de uma peça de teatro. Percebemos, no decorrer das oficinas, que os discentes se interessam muito por arte e eles estão muito empolgados com a realização da peça.

Em outubro, a escola realiza uma mostra de teatro amador, do qual os alunos participarão. Eles mesmos escreverão o roteiro, cujo tema já foi escolhido: preconceito na escola. Já iniciamos a composição dos personagens e, logo, começaremos a elaboração do roteiro e os ensaios, em turno inverso ao da aula. Os alunos já se comprometeram em comparecer e estão bem empolgados, e a escola buscará o comprometimento dos pais. É o próximo passo no desenvolvimento de nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer, a partir dos resultados constatados nas turmas, que o trabalho com a oralidade é essencial para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, já que os estimula a falarem em público, diminuindo sua timidez e aumentando sua autoconfiança. Mais do que isso, o trabalho com a oralidade contribui para a interação entre os alunos e o reconhecimento tanto de si mesmo quanto do outro como parte integrante de seu grupo social e que deve ser respeitado por isso.

Por outro lado, contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas não somente orais como também escritas, através de atividades que estimulam a entonação e audição de palavras e sentenças, que explorem a leitura crítica e a criação individual e coletiva de forma a perceber intimamente e claramente a coerência textual e os desafios da autocorreção textual.

Trabalhar a oralidade em sala de aula é um desafio. Infelizmente, ainda existe uma divisão entre “certo” e “errado”, ainda existe preconceito contra as diferentes formas de se expressar. “Libertar” a língua, como fazemos na arte, é essencial para a aproximação de nossos alunos a ela, e, portanto, para a elevação da autoestima, da autovalorização e da vontade de usá-la, de construí-la e desconstruí-la.

Obstáculos surgem como o tempo disponível para as oficinas e a resistência de alguns alunos. O tempo é curto, são oficinas semanais com horário limitado, pois na escola há outras atividades. Quanto à resistência ao projeto, ela existe, talvez por ser proposto algo diferente, ou seja, esquece-se o tradicional. Mas, ainda assim, é possível desenvolver um trabalho que estimule os alunos a se expressarem e a participarem das atividades, sentindo-se parte do grupo.

Apesar de este ser um projeto ainda em desenvolvimento e de ainda haver muito a se discutir em relação ao assunto, podemos dizer que o trabalho que vem sendo desenvolvido é de suma importância no desenvolvimento dos alunos, indo além do seu preparo intelectual para uma prova: prepara-os para a vida que terão fora da escola.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como de faz.** 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução Paulo Bezerra 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** SP: Mercado de Letras, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** SP: Mercado das Letras, 2004.

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

_____. **Análise da conversação.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.