

EDUCAÇÃO DA ORALIDADE OU CALA A BOCA NÃO MORREU

Neusa Salim Miranda *

RESUMO: *Este artigo enfoca a questão da crise das práticas de oralidade em instâncias públicas da sociedade brasileira contemporânea e seu rebatimento na educação lingüística na escola brasileira. Evoca contribuições teóricas das Ciências Sociais e, em especial, da Lingüística e da Antropologia Evolucionista, na afirmação da tese do caráter interacional e cultural da cognição humana e da linguagem. Na proposição de uma "pedagogia do silêncio", equaciona a questão da educação lingüística em termos de sua relação com uma ética cidadã **determinativa** dos limites do comportamento interacional e lingüístico nas instâncias públicas e privadas de linguagem.*

PALAVRAS-CHAVE: *educação da oralidade; molduras interacionais públicas; pedagogia do silêncio.*

Introdução

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente (...) a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a des-

coberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. (Gramsci)

Há cerca de duas décadas, vimos presenciando no Brasil uma crescente discussão sobre pressupostos e práticas de ensino de Língua Portuguesa. Tal tema ganhou espaço nas universidades, rompendo a indiferença com que era tratado, graças às agendas investigativas propostas pela Lingüística Aplicada e à crescente sensibilidade da Lingüística e áreas afins aos processos de constituição da significação, do entendimento em instâncias reais de discurso. As novas propostas curriculares dos Estados e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incorporaram tal discussão e os significativos avanços dela decorrentes. Hoje são plurais as contribuições nesta área, advindas da Lingüística, da Psicologia, da Sociologia da Linguagem, da Sociolingüística, dentre outros campos da ciência. Nesse vigoroso debate sobre o ensino de Língua Materna, majoritariamente sustentado pela concepção de linguagem como ação conjunta, como prática social interacional, algumas teses fundamentais ganharam corpo e adeptos.

A primeira delas, a primogênita, – *Não existe língua errada.* — ultrapassou os muros da academia, gerou polêmica, desencadeou a ira dos guardiões de uma língua congelada contra a dita “irresponsabilidade” dos lingüistas. Apesar disso, tal tese vem-se firmando como uma verdade consensual em nossas salas de aula de linguagem e dando espaço para a voz dos milhares de “atreticanos” e “framenguistas” deste país. O que há são diferenças lingüísticas que também traduzem outras diversidades, i.e, pessoas que procedem de regiões, de grupos sociais, de profissões, de gerações diferentes falam diferente; pessoas em situações sociais diversas também usam a língua de modo distinto. O multilingüismo e o multiculturalismo são, pois, uma grande riqueza de um povo, a sua singularidade, e não a sua pobreza.



Nesse mesmo território, as Ciências Sociais (Havelock, Ong, Graff, Street, R.Thomas, Olson, Tannem, Heath) vêm nos ajudando a derrubar outra barreira: o **mito do letramento** sustentado pela GRANDE DIVISÃO; de um lado, a *oralidade* como imprecisão, pensamento concreto, conservadorismo, primitivismo, atraso, miséria; de outro, a *escrita*, como precisão, pensamento abstrato, inovação, desenvolvimento social, econômico e científico. Assim, em início de milênio, devem ficar para trás as crenças no mágico poder transformador do mero aprendizado da leitura e escrita, nas virtudes *imanes* da escrita, capazes de tornar um povo desenvolvido, nutrido e feliz. Por acreditar na escrita como um valor em si mesmo é que se vem buscando “enfiá-la goela abaixo”, à revelia da identidade dos sujeitos. A concepção que temos de nós mesmos como sujeitos alfabetizados e civilizados nos faz prisioneiros de nossa narcisa imagem e vem contribuindo para

“a perpetuação do ponto de vista de que os analfabetos são criaturas patéticas e carentes; de que o analfabetismo é um problema social comparável à miséria, à desnutrição, à doença com os quais é sempre associado; de que os membros das sociedades sem escrita são selvagens ignorantes; de que as crianças que não conseguem aprender a ler são ineducáveis; de que os que não freqüentaram a escola pouco poderão saber que valha a pena.” (OLSON,1997:35)

Postula-se, pois, em lugar da Grande Divisão, uma concepção de **equação** entre oralidade e escrita. Em relação às sociedades letradas, trata-se de, para além dos mitos, discutir o papel dessas duas práticas, reconhecer a importante função que **ambas** desempenham nas práticas sociais: no lazer, no trabalho, na ciência (Como se fala nas academias!) na família, na escola, na burocracia, nas igrejas, nos sindicatos... Não se trata, pois, de superar a oralidade em direção à escrita.

Nesse enquadre de busca de superação dos preconceitos gerados pelos mitos da escrita, vale lembrar que a luta pela inclusão de

todos no “mundo do papel”¹ não se arrefece, apenas se equaciona de outro modo, como um direito constitutivo de cidadania; não como uma fórmula redentora ou como uma cruzada santa contra os analfabetos que vêm impedindo nações como a nossa de alcançarem o “milagre”.

À luz dessas questões é que proponho considerar as práticas de oralidade em instâncias privadas e públicas da sociedade brasileira contemporânea e seu rebatimento na educação lingüística (ou na falta dela!).

1. Por uma pedagogia do silêncio

Talvez, aos ouvidos dos educadores brasileiros, acostumados a um contundente (e legítimo!) discurso por uma pedagogia da liberdade, do direito à palavra, o anúncio de uma pedagogia do silêncio soe como uma trombeta convidando ao retrocesso. Na antevisão de argumentos que se disponham a derrubar-me antes de ouvir-me, decido começar pelos exemplos que poderão falar em favor das questões que ofereço a exame no presente artigo.

Em todas as espécies de situações de convívio social na sociedade brasileira – em nossas casas, escolas de todos os níveis (incluindo o 3º grau), igrejas, espaços de cultura e lazer - as cenas presentemente vividas evidenciam uma crescente “elasticidade” em termos de padrões interacionais e de comportamentos lingüísticos. A falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidades nas instâncias públicas (e também privadas) de interação sinalizam, de modo contundente, a necessidade de uma avaliação tão corajosa dos padrões interacionais e lingüísticos de oralidade vigentes quan-

¹ Termo cunhado por OLSON (1997) para exprimir a lógica de um novo mundo criado pela escrita.

to a que vimos desenvolvendo em torno da questão do domínio dos gêneros da escrita em nossa sociedade.

Começamos pela instância privada. A cena principal dos poucos momentos de “convívio” familiar é a sala de televisão (Isto quando cada um não tem sua TV e se tranca em seu mundo!). Diante dela praticam-se as refeições, vivem-se todas as horas de lazer e diante dela disputa-se a palavra e é preciso falar alto, tomar, sobrepor vozes para ser ouvido. Desligar um pouquinho? Comer à mesa? Saber do dia de cada um? Nem pensar!

A cena escolar. Hora da aula. Que aula? Dez, quinze minutos tentando, desesperadamente, conseguir que alunos se sentem e façam algum silêncio. Pronto. Sentados estão. Onde? Sobre a carteira estão pernas, braços, cabeça. O jeito é inaugurar uma nova pedagogia: escola é lugar “gostoso”, onde aluno só fica se puder passar o tempo em aulas de falação, ouvindo as músicas de que gosta, curtindo o papo que elege. Professor bom tem que ser um “animador cultural”. Uma pedagogia do barulho se impõe. Leitura, estudo, palestra, conferências, teatro, excursões? Nem pensar! Ninguém faz essa turma se calar.

Passemos a alguns rituais.

As formaturas de terceiro grau, por exemplo. Apitos, assobios, nariz de palhaço, apelidos aos gritos, enquanto o diploma de profissional é entregue a quem certamente será um formador de opinião em nossa sociedade.

É hora do lazer. Cinema, teatro... O filme vai começar e junto com o barulho da pipoca, da bala, do refrigerante, do chiclete, tem o casal do lado esquerdo, o grupinho de adolescentes (ou de adultos) do lado direito, que não pára de falar. E tem o rapaz de trás que tem os pés sobre a cadeira da frente que, por acaso, prende os meus cabelos... Mas é porque estamos no *trailer*. Agorinha mesmo eles param. Que nada! Mas é porque são apenas as cenas iniciais. Daqui a pouco eles param. Que nada! Estamos “em casa”, na sala de televisão, e cada um tem o direito de comer, de falar, comentar, namorar, do jeito que lhe aprouver e os incomodados...

Muitos outros exemplos poderiam ser arrolados, mas creio que já dispomos de sinais indiciadores da realidade. O fato é que algo muito significativo mudou nas cenas de interação pública ou privada na sociedade urbana brasileira. Correndo o risco de uma tarja conservadora, assumo, de pronto, que, em meu ponto de vista, não mudou para melhor.

Voltemos às práticas de oralidade privadas, as da família. Sabe-se que os pais, em sua grande maioria, perderam para os filhos o papel de *falantes primários*², i.e., de falantes com autoridade para falar, com direito a serem ouvidos em condições de silêncio e respeito. Crianças, jovens acostumados a tais práticas de oralidade dificilmente apreendem as regras que sobredeterminam o jogo de papéis e vozes estruturantes do discurso em sala de aula ou em outros cenários coletivos.

A pedagogia do barulho - diferentemente da pedagogia da libertação, ou do direito democrático, cidadão à palavra - pode nos anestesiar, reter nossos filhos, nossos alunos, ou mesmo nossos fiéis.... Mas é possível considerá-la como uma prática social substantiva? É possível viver-se em uma sociedade sem regulação de condutas interacionais e lingüísticas? Como erguer uma sociedade de direitos sem o sentido da autoridade, da hierarquia, sem a compreensão dos diferentes papéis discursivos que nos sinalizam, em cada gênero distinto da oralidade, o direito de falar, mas também a hora de calar? Em outros termos, sem a compreensão de que a assimetria construída entre papéis sociais (pais/filhos, professor/aluno, diretor/professor...), nas molduras discursivas, têm a legitimidade dos saberes e poderes outorgados pela herança acumulada, i.e., pela cultura de um povo?

² Expressão cunhada por Anne Marie Chartier e usada em conferência na Faculdade de Educação da UFMG, em 1997.

2. A prática: indicadores preliminares

O rebatimento de tal questão em nossas salas de aula é hoje de tamanha dimensão que o problema central do ensino de Português deixa de ser, a meu ver, o espaço a ser garantido para a leitura e a escrita em substituição a um ensino estéril de gramática. Um número significativamente considerável de professores já está convencido dessa necessidade, embora, é certo, a maioria deles ainda não tenha encontrado o caminho da proficiência em uma nova pedagogia centrada no domínio das práticas sociais da escrita. E um dos impeditivos para esse avanço está justamente na cena interacional presentemente vivida em sala de aula, onde não se legitimam os papéis de professor/aluno, onde a agenda pública é duramente negociada, onde o silêncio, a escuta ativa, as delicadezas, os limites da palavra são tão pouco considerados. Tal cena inclui ainda um arremate subterrâneo. O que ocorre é que toda essa crise se esconde sob o rótulo de **indisciplina**, e, assim, envergonhados “*porque não dão conta da sua turma, porque não têm pulso forte*”, muitos professores e dirigentes de escola, impotentes, escondem os graves índices dessa situação.

Por outro lado, ainda que a palavra de ordem das propostas curriculares seja **letramento**, a quase totalidade dos educadores ignora o fato de que tal competência inclui também o domínio dos gêneros da oralidade letrada. A educação da oralidade ainda não se constitui como um conteúdo explícito nos programas **reais** de Língua Portuguesa. Algumas referências e propostas de “exercícios” são encontradas em relação ao *domínio de uma variante lingüística adequada ao contexto*, mas nenhuma referência aos papéis discursivos em cada uma das cenas comunicativas e das regras, da normatividade que rege qualquer encontro.

O fato é que, no rastro da luta pela legitimação da oralidade iletrada, saíram da boca de bons combatentes propostas, tais como: *Menino já sabe falar; vai pra escola é pra aprender a ler e a escrever.*

É certo que o foco de atenção (Ainda hoje legítimo!) era então outro, qual seja, o silenciamento dos analfabetos, das camadas iletradas da sociedade. Na perspectiva em que está sendo colocado o domínio da oralidade, neste momento, passo, no entanto, a afirmar uma “temeridade”: *Menino não sabe falar*. Saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou em outra variante de LM, mas, em instâncias da vida pública, em cada gênero de encontro, saber calar-se, saber o que falar, como falar e saber quem pode falar. E esse precisa ser um **conteúdo de ensino** desde os primeiros dias de escolaridade, por trata-se de um aprendizado da cultura, de nossa herança letrada. Em outras palavras, ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros de oralidade pública, institucional. Assim é que, originários de práticas sociais tão diversas e à periferia do mundo letrado e de seus padrões civilizatórios, nossos meninos, em grande maioria (inclusive aqueles não excluídos em termos de bens materiais), não reconhecem, de fato, as regras, as hierarquias de papéis discursivos ou sociais que instituem os diferentes gêneros de oralidade formal, institucional (*Quem é ele pra querer mandar na gente?*³).

O desejo de sinalizar para a comunidade de educadores sobre a importância de tal questão no processo de educação lingüística, levou-nos, em uma prova de Português do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/2002), a formular a seguinte questão para o Módulo I, destinado à avaliação de alunos de 1º. série do ensino médio:

³ Depoimento ouvido diversas vezes por professores-pesquisadores em salas de aula investigadas sobre a questão da educação da oralidade (Projeto Letramento/Letras-UFJF -2004).

Questão 2

De acordo com o Texto III, a boa educação é tarefa da família e da escola. É sabido que as escolas têm enfrentado sérias dificuldades ante o comportamento de jovens em espaços coletivos, como salas de aula e auditórios.

Tomando como ponto de partida as considerações acima, faça o que se pede:

- Elabore um conjunto de 05 (cinco) regras de comportamento que permitam o convívio social sem conflitos em uma palestra na escola;
- Dê um título ao texto;
- Faça uma pequena introdução às regras;
- Seja objetivo e claro.

Uma análise preliminar, em caráter ainda exploratório, das respostas obtidas, sinaliza, de modo contundente, a dimensão do problema.

As regras formuladas podem ser divididas em três conjuntos de modelos: regras voltadas para a regulação da conduta dos próprios alunos; regras destinadas à postulação de um modelo ideal do evento; regras para a escola e professores.

Dentro do primeiro conjunto, encontramos os seguintes submodelos de regras:

- PALESTRA -

MODELO 1 - REGRAS PARA SI MESMO - ALUNOS

Submodelos	Natureza da regra	Exemplos
Grupo 1	Estabelecimento de regras claras, reveladoras do conhecimento desta prática discursiva	<i>Não chegue atrasado; Desligue os celulares; Permaneça em silêncio; Faça anotações; Levante o dedo para perguntar; Faça suas perguntas ao final da palestra.</i>
Grupo 2	Estabelecimento de regras reveladoras de práticas negativas vivenciadas ou indesejáveis	<i>Não jogar coisas no palco; não vaiar o palestrista; se o palestrante engasgar, não vaie; não cuspir no palestrista; não ficar em pé na cadeira; não jogar aviãozinho e outros objetos; não comer na palestra; não dormir na palestra; não namorar na palestra; NÃO LEVAR ESTILETE, FACA, CANIVETE NA PALESTRA; NÃO MATAR NINGUÉM.</i>

Grupo 3	Estabelecimento de regras de protesto sob forma de dissimulação de conduta	<i>Já que você tem que agüentar esta coisa insuportável chamada palestra, faça o seguinte: Olhe fixamente o rosto do palestrista e finja que está entendendo tudo; balance a cabeça para que ele pense que você está prestando atenção.</i>
Grupo 4	Estabelecimento de regras de protesto sob forma de direito de escolha	<i>Todo aluno poderá baixar a cabeça em forma de protesto; todo aluno poderá se recusar a ir na palestra</i>

Os submodelos de regras acima indiciam, no grupo 1, sujeitos “bem comportados”, inteiramente inseridos nas práticas letradas da sociedade, conhecedores do gênero “palestra” em sua tarefa comunicativa e em sua natureza discursiva; no grupo 2, temos regras que denunciam a real situação vivida nas escolas em instâncias de práticas coletivas; no grupo 3 e 4, temos regras de protesto; as primeiras sugerem, de forma irônica, a dissimulação de conduta e, as segundas, reivindicam o direito de escolha.

MODELO 2

Submodelo	Natureza das regras	Exemplos
Grupo 1	Estabelecimento de modelo ideal de evento e de palestrante	<i>A palestra tem que ser muito animada; Palestras têm que ter atividades variadas (música, dança, brincadeiras, disputas); Todo mundo deve participar, aplaudir quando quiser; O palestrista tem que ser muito animado; NADA DE PALESTRAS EM QUE UMA PESSOA FICA FALANDO E OUTROS ESCUTANDO...</i>

O segundo conjunto de regras, voltadas para a regulação e definição ideais do evento, mostra um aspecto marcante da hegemonia da cultura televisiva e, ao mesmo tempo, um desconhecimento do gênero palestra em seu objetivo comunicativo e em sua configuração estrutural de participantes. Um número significativo de alunos propõe para a palestra regras próprias de outro gênero, qual seja, os programas de auditório veiculados pela televisão brasi-



leira e, para o palestrante, sugerem o papel de animador cultural nos moldes vistos nesses programas.

O terceiro grupo de regras representa uma clara chamada de responsabilidade (ou uma transferência de responsabilidade?) para a escola e para os professores. Em alguns casos, as regras formuladas giram em torno do estabelecimento de severas punições para os alunos “mal comportados”, inclusive com requintes de castigos, postos em uma escala de severidade para os reincidentes, como vemos a seguir:

MODELO 3

Submodelo	Natureza das regras	Exemplos
Grupo 1	Estabelecimento de conduta para professores e escola	<i>Os professores devem estabelecer as regras de comportamento na palestra; A professora deve determinar o lugar de cada um sentar; Primeiro os professores devem separar os meninos que conversam; Os alunos que não se comportam devem ficar de castigo; A escola deve chamar os pais desses alunos; A escola deve expulsar os alunos que não sabem se comportar...</i>

O que esse conjunto de regras revela é que a maioria desses jovens está excluída de práticas de oralidade letrada.

Um grupo deles (MODELO 3) reclama por limites, utilizando os caminhos reguladores a que talvez estejam acostumados, quais sejam, regras impostas, de cima para baixo, dentro de um modelo comportamental de prêmio ou castigo.

A mescla revelada entre os gêneros palestra e programa de auditório (MODELO 2) evidencia, é certo, a natural dinamicidade dos *frames* interacionais. Até aí tudo bem; não estamos reivindicando a estagnação de modelos discursivos. A consideração da dinamicidade das molduras interacionais não significa, no entanto, ignorar padrões de organização socioculturais mais amplos. Flexibilidade e estabilidade se conjugam na preservação de qualquer organismo vivo ou social e, assim, toda e qualquer ordem discursiva

implica um conjunto de regras culturais, de condições e práticas que governam a interação lingüística. Tal concepção pressupõe um campo de relações de poder; o poder dos discursos e das condições discursivas pré-estabelecidas que limitam as interações verbais. Assim, concretamente, nesse jogo pré-definido entre participantes há **os que podem dizer e os que não podem; o que pode ser dito e como pode ser dito**. Pistas contextualizadoras (GUMPERZ, 1992) vão marcando essas diferentes qualificações e oportunidades de fala. Esses limites não são, contudo, totalmente determinantes; o contexto muda na dinâmica das interações de modo que os participantes podem dizer o “indizível”, contestar o “incontestável” evocando discursos alternativos ou competitivos.

A questão é que o caminho da invocação de discursos alternativos em nossa cultura não tem, nesse caso, o rosto da contra-cultura, mas sim a face amarga do esvaziamento de qualquer cultura, de qualquer reflexão, frente à transformação de tudo em mercadoria. O que temos é a face dura do cardápio restrito ou vazio, reveladora da injusta distribuição dos bens simbólicos em nosso país. E, de uma coisa estamos certos, esses alunos, candidatos a ingresso na universidade, não terão qualquer “cota” no mundo do papel, da ciência, da tecnologia, invocando, nas molduras institucionais, encontros “animados”, com muita brincadeira, com todo mundo falando na hora em que desejar.

3. A linguagem como ação conjunta

Para reivindicar uma **pedagogia do silêncio**, sem correr o risco de trazer para o fórum das ciências da linguagem as soluções simplificadoras dos manuais de auto-ajuda (A tentação é grande; temos visto isto!), passo a invocar os argumentos da ciência. Nos termos de MATURANA (2001:103) é esse o caminho: “Em um sentido estrito, para o suceder do viver não precisamos de explicações,

mas explicações mudam o suceder do nosso viver – então não são triviais.”

O primeiro princípio a ser invocado é a afirmação do caráter interacional da linguagem. A linguagem é concebida como uma ação conjunta (CLARK, 1996:135), o que significa dizer que a linguagem é prática social interacional, implicando atenção e intenções partilhadas. Atos conjuntos pressupõem ações individuais participativas: um participante que sinaliza para outro e esse outro que reconhece o que o primeiro quer significar. Para o autor, sinalização e reconhecimento são, pois, partes naturais de um ato comunicativo.

Ações de linguagem compreendidas nesses termos são algo muito distinto do que a “soma de um falante que fala e de um ouvinte que ouve” (CLARK, 1996:3). No enquadre posto por Clark, estão radicalmente negadas as concepções de linguagem que pensam a produção/recepção da linguagem como ações autônomas. A **metáfora do conduto** - concebe-se em uma ponta um falante que tem uma idéia, codifica-a como uma mensagem através de um determinado meio e a transmite para o ouvinte-receptor na outra ponta e esse, por sua vez, recebe tal mensagem, decodifica-a e identifica a idéia que o emissor queria que ele recebesse – vale para descrever uma transmissão de mensagem telegráfica, mas não para representar o processamento partilhado das ações de significação da linguagem. (MIRANDA, 2000:45-46)

A formulação de um conjunto de asserções gerais sobre as **atividades conjuntas** (CLARK, 1996:29-90) revela os complexos meandros sociais do processo de significar, de construir entendimento:

- a) **Participantes** - Uma ação conjunta é conduzida por dois ou mais participantes.
- b) **Papéis** - Os participantes em uma ação conjunta assumem papéis públicos que ajudam na determinação das diferentes tarefas.
- c) **Agenda pública** - Os participantes tentam estabelecer e alcançar de forma conjunta objetivos comuns.

- d) **Agenda privada** - Os participantes tentam alcançar, individualmente, objetivos particulares.
- e) **Hierarquias** - Uma atividade conjunta ordinariamente emerge como uma hierarquia de ações conjuntas.
- f) **Procedimentos** - Os participantes em uma atividade conjunta podem se valer tanto de procedimentos *convencionais*, quanto *não convencionais*.
- g) **Delimitações** - Uma atividade conjunta implica uma *abertura e um fechamento* articulados pelos participantes.
- h) **Dinâmicas** - Uma atividade conjunta pode ser simultânea, intermitente, pode se expandir ou contrair, se dividir de acordo com os desafios, as trocas entre os participantes.

Se considerarmos esses traços definidores de uma atividade conjunta e pensarmos na sala de aula, saberemos porque nesse espaço a construção de entendimento e de conhecimento é acontecimento tão raro. Faltam atenção e intenções partilhadas. Falta, portanto, linguagem. Os alunos estão presentes, mas fora da agenda comunicativa pública, cujos procedimentos e papéis parecem submersos, ante as múltiplas agendas privadas que se sobrepõem. É como se, remando um barco, cada um dos remadores tomasse um rumo e ninguém tivesse, entre eles, a autoridade para corrigir tal desacerto.

4. A educação como estratégia da evolução

As teses de Tomasello (1999) sobre as origens culturais da cognição humana e da linguagem constituem-se, a meu ver, como um vigoroso endosso ao caminho argumentativo que estamos percorrendo. De modo sucinto, a argumentação desse autor segue o seguinte curso:

É certo que a espécie humana partilha com outros primatas algumas capacidades cognitivas tais como localização espacial, temporal, categorial, relações quantitativas e habilidades sensório-mo-

tores. A principal questão, portanto, é a seguinte: como os seres humanos desenvolveram habilidades cognitivas específicas que os diferenciam de outros primatas, como, por exemplo, linguagem, construção de identidades e relações sociais, religião, artes, organização governamental, educacional e comercial?

Para Tomasello, esse é o ENIGMA DO TEMPO. O tempo evolucionário que separa os homens dos primatas é curto, cerca de seis milhões de anos, para explicar tamanha diferença. Por outro lado, é sabido que humanos e primatas têm 99% do material genético em comum. Como explicar, então, essa enorme diferença que separa o homem moderno dos primatas?

A hipótese apresentada pelo autor, numa meta-teoria que abarca a filogenia, ontogenia e sociogenia, é de que a resposta não está, apenas, no aparelho biológico, mas também no **aparelho cultural**. “A explicação para a hipótese evolucionária da espécie humana é de que o homem desenvolveu uma nova forma de aprendizado cultural, que permitiu alguns novos processos evolucionários e uma evolução cultural cumulativa” (TOMASELLO, 1999:7). O autor enfatiza que os processos sociais e culturais que ocorreram na filogênese não criaram as habilidades cognitivas básicas. Esses processos, de fato, transformaram habilidades cognitivas básicas em habilidades cognitivas complexas e sofisticadas responsáveis pela criação de cultura. Assim, animais que partilham com os humanos algumas habilidades básicas, têm vida social, mas não cultural.

A hipótese explicativa para tamanha façanha da espécie humana estaria, essencialmente, portanto, em seu aparelho cultural. Nos termos de Tomasello, para a espécie humana, a aprendizagem, a herança, a cultura têm sido uma **estratégia da evolução**. E como o homem teria construído tal aparelho? A evolução cultural cumulativa desencadeia-se a partir de um fato: esta espécie foi capaz, em determinado ponto de sua evolução, de reconhecer o seu co-específico, de ver-se no espelho como contraparte do outro. Esse reconhecimento torna os humanos **agentes intencionais**, ou seja, agentes

capazes de reconhecer e partilhar intenções de ações. É nesse partilhamento que o homem constrói sua identidade.

Está na **interação**, portanto, a explicação para a singularidade cognitiva humana. A origem social e cultural da cognição está na capacidade de partilhar intenções e, conseqüentemente, ações. É desse partilhamento de ações conjuntas também que surgem formas simbólicas de comunicação como a linguagem.

Tais teses explicam outra singularidade dos humanos – a sua ontogênese prolongada. Só os humanos retêm seus filhos durante tanto tempo, porque só os humanos educam seus filhos. Só os humanos têm uma longa herança acumulada, que é preciso passar a frente, fazendo a roda girar. **Educação e aprendizagem são, pois, estratégias da evolução** – esse é, para nós, o arremate fundamental das teses evolucionistas.

5. Educação da oralidade e cidadania

Entrando agora em um campo de conhecimento no qual sou apenas uma “curiosa”, corro o risco sério de tocar de modo superficial e talvez errôneo em questões de natureza tão complexa. Assumo esse risco, dentre tantos outros já assumidos neste meu percurso argumentativo, por não saber como fugir dele. O fato é que aqueles dentre nós que estamos subscrevendo a tese que afirma o caráter interacional da linguagem, que postula a linguagem como prática social, temos, **como lingüistas**, de enfrentar o rebatimento dessa concepção sobre nossa agenda investigativa e sobre nossa prática profissional.

Nesse enquadre, a ciência lingüística brota do cotidiano, sem uma possível ‘higienização’ daquilo que é humano, conflituoso e as vezes dramático nas práticas discursivas **reais**. Nos termos de MATURANA (2001: 80): “(...)é da vida cotidiana que se retiram os elementos para fazer proposições explicativas – cada um, da sua



vida cotidiana. O que ocorre é que temos que tomar a vida cotidiana, mas usá-la de uma maneira especial, para sabermos o que revela.”. E aquilo que se nos revela, em múltiplas cenas de linguagem no mundo contemporâneo, por traz das escolhas lexicais, da gramática e do discurso, são sinais de uma crise dos valores e princípios que orientam a vida social, e que apontam para “uma sociedade vazia de responsabilidades cívicas” (NOGUEIRA, 2003:11). Não há como, em nossa tarefa de pesquisadores ou educadores da linguagem, ignorar tal fato. Não tem sido diferente a nossa postura profissional em outros combates. Na luta contra os mitos e preconceitos no equacionamento da questão da oralidade e da escrita sempre estivemos presentes. Na afirmação de novos rumos para o ensino de linguagem, emprestamos ao Estado o nosso discurso, fruto de uma construção acadêmica sólida. A educação da oralidade, entendida para além dos exercícios escolares de variação lingüística⁴, como um arremate na construção de um “falante cidadão”, incluído nas práticas sociais letradas, é outro desafio contemporâneo para os lingüistas.

Nesse cenário teórico ou interventivo, no entanto, o equacionamento da questão da educação da oralidade implica evocar, para além da contribuição das ciências da linguagem, uma ética cidadã como o espaço **verdadeiramente determinativo** dos limites do comportamento interacional e lingüístico nas instâncias privadas e públicas de linguagem.

Uma pequena passagem pelas marcas dessa crise de valores e princípios antecede, na argumentação a seguir, a definição de uma rota possível para o enfrentamento de tal questão. Vou começar esse percurso evocando uma parábola (HARDIN, 1968 apud VARELA, 2003:248).

⁵ É sabido que a escola tem um espaço quase nulo para a oralidade. E essa, quando focalizada, é, via de regra, pela transformação em **exercício** daquilo que deveria ser, prioritariamente, **atividade, prática**.

“A parábola descreve uma situação na qual alguns pastores pastoreiam seus rebanhos em uma pastagem coletiva. Cada pastor sabe que lhe é interessante aumentar o tamanho de seu rebanho pois, enquanto cada animal adicional lhe traz benefícios, o custo de sua alimentação e o dano causado à pastagem são divididos por todos os pastores. Como resultado, cada um dos pastores racionalmente aumenta o tamanho de seu rebanho até que as pastagens coletivas são destruídas e, com elas, todos os rebanhos que nelas se alimentam.”

A projeção dessa parábola na dimensão afetiva, religiosa, moral, ética, política, econômica, em escala pessoal ou coletiva, no mundo contemporâneo, talvez possa nos dar a dimensão da crise. A charge abaixo, remetendo diretamente a um quadro da contemporaneidade, ilustra situação similar:

E 8 domingo, 7 de setembro de 2003



O que estaria acontecendo entre nós?

De fato, estamos desorientados em face de condutas, normas, regras, legislações cujos sentidos nos parecem opacos. Como responder a isso? Como formar pastores capazes de se beneficiar e de preservar a pastagem coletiva?

A tendência dos educadores, via de regra, é dizer “no meu tempo não era assim; havia respeito, havia limites”. De fato havia, mas o certo é que os nossos limites se impunham por um sentido negativo de moral: moral como proibições formais (AMOROSO LIMA, 2002:11). Não sabíamos o porquê desses limites; obedecíamos apenas.

Nos termos de Amoroso Lima (op.cit: 1), duas tradições éticas se impunham a nós: a primeira postulava que “a virtude é agir em conformidade com a NATUREZA”. Existe uma ordem natural no universo, cuja hierarquia determina o lugar de cada um: servos, escravos, senhores, pobres, ricos, empregados, patrão. A segunda, ditada pela tradição judaico-cristã, nos assegurava que “a virtude é agir em conformidade com a vontade de Deus”. A nossa vontade ou razão, manchadas pelo pecado original, não é confiável. Daí as leis, os mandamentos.

Sob o jugo da Natureza ou da vontade de Deus, o certo é que tais comandos são predeterminados, pairam sobre nós de modo imperativo, inquestionável e inflexível. A reação da geração educada sob tais ditames foi curvar-se ante o peso de tanta CULPA, tanto pecado ou cair ou extremo oposto: libertar-se e aos filhos de qualquer peso, qualquer proibição, qualquer punição e também de qualquer responsabilidade. Os filhos da modernidade, em seu acentuado egocentrismo, mostrado na charge acima, curiosamente criada, no dia 7 de setembro, são um sinal deste tempo. A parábola contada ilustra o mesmo caminho, acrescido da visão econômica da mente (VARELA, 2003): gosto de levar vantagens em tudo. Juntar o máximo com o mínimo de dispêndio; tudo na vida é pagamento e recebimento.

De acordo com VARELA (2003), o que está acontecendo é que nos descobrimos em um mundo sem alicerces, sem fundações estáveis, fixas, estáticas. Nesse mundo sem fundações, o homem é também um sujeito sem alicerces fixos. A crise talvez expresse o medo, a dificuldade de se viver em um mundo em que a ordem natural ou o comando divino não mais se exercem de forma taxativa.

Por outro lado, em tempos de neoliberalismo, fica difícil se falar em prática social consciente e na realização de escolhas livres marcadas por valores éticos capazes de superar a condição histórica limitada da sociedade em que vivemos. Talvez seja porque nesses tempos de tanta alienação e de supostas neutralidades fica muito evidente o que nos ensina BARROCO (2000:19):

[...] No contexto da desumanização crescente das relações sociais, “remar contra a maré”, na esfera da ética, significa não compactuar com a reprodução de valores que neguem os direitos humanos e sociais, não se omitir diante das injustiças, opressões e discriminações. Tais atitudes éticas, se não forem trazidas para o âmbito da ação política, permanecem apenas como objeto de uma indignação, que não transforma objetivamente a realidade. Assim, embora de natureza diferenciada, a ética e a política constituem uma unidade.”

Considerações finais

A pergunta final: como educar nossos alunos para uma oralidade cidadã, em que os atos de linguagem espelhem nossos padrões civilizatórios, nossa herança?

A resposta a tal questão não é, de forma alguma, fácil. O primeiro passo nesta trajetória, no entanto, não pode ser outro a não ser um convite a todos; à ciência, à escola, em todos os níveis e com todos os seus atores, à família e ao Estado.

Em termos de um possível modelo de ação educacional, Tomasello (1999) aponta um rumo que nos parece coerente com os

pressupostos aqui alinhados. Partindo da tese de que os homens aprendem não só **com** o outro, mas, fundamentalmente, **através** do outro, o autor sugere, endossando a proposta piagetiana, uma estratégia de construção do saber científico e moral, qual seja, o discurso reflexivo entre pares:

“Piaget dizia que interações discursivas eram de crucial importância para o desenvolvimento das aptidões de raciocínio moral das crianças, mas somente (ou sobretudo) se ocorressem com coetâneos. Dizia que, embora as crianças pudessem aprender algumas regras que governam seu comportamento social das injunções dos adultos (...), o raciocínio moral não é realmente transmitido ou fomentado por regras. (...) É na interação social e por meio de conversas com outros iguais a elas em termos de conhecimento e poder que as crianças são instadas a ir além do mero acatamento de regras e se envolver com outros agentes morais que têm idéias e sentimentos semelhantes aos delas. Note-se mais uma vez que não é o conteúdo da linguagem que é crucial (...) e sim o processo de se envolver dialogicamente com outra mente em conversas. “(op.cit: 252)

O que se afirma, enfim, é a força da linguagem como ação conjunta, como prática social. Assim, embora parte do desenvolvimento moral das crianças consista, certamente, de princípios transmitidos por adultos, crianças aprendem melhor com outras crianças. Nesse sentido, uma rota para a ação educativa pode ser a iniciativa de **mediação** na construção de **regulações consensuais de comportamento entre jovens e crianças**. Outra ação, a meu ver, fundamental e complementar à primeira, estaria em facultar a esses jovens a freqüência a instâncias públicas de linguagem (palestras, entrevistas, excursões, debates, exposições, espetáculos teatrais, cinema, rituais, cerimônias, dentre outras), onde tais regulações de comportamento interacional e lingüístico, consensualmente obtidas, pudessem ser, de fato, exercidas.

Parodiando um ditado popular, quero, por fim, ratificar minha esperança em uma “pedagogia do silêncio”. *Cala a boca não morreu*; é preciso que recuperemos o sentido saudável da autoridade, da hierarquia. Se, como afirmam as teses evolucionistas, **a aprendizagem é uma estratégia de evolução**, há que se contribuir com esse projeto de humanidade, cumprindo com a tarefa de educar nossos filhos a partir dessa herança acumulada em forma de arte, ciência, tecnologia, em forma de molduras interacionais marcadas por um novo padrão civilizatório que combata as limitações históricas a que estamos submetidos e nos aponte o caminho da responsabilidade coletiva de construção de um projeto societário que assegure direitos e garanta liberdades de escolhas mais coletivas e humanizadoras.

ABSTRACT: *This paper analyses public interactional frames, their crisis in contemporary brazilian society and their reflection in linguistic education in brazilian school. Considering this question, the study evokes the Social Sciences contributions, in special, the Linguistics and Anthropology theses that consider language as a joint activity, as a form of social practice. On proposing “pedagogy of silence”, this paper encourages a reflection about the links between linguistic education and an ethic-politic project, in delimitation of interactional and linguistic behavior in public and private language frames.*

KEY WORDS: *orality education; public interactional frames; pedagogy of silence.*

Bibliografia de referência

- AMOROSO LIMA, A.M.C. Os sentido múltiplos da ética, da liberdade e dos direitos: dilemas presentes no trabalho do Assistente Social. 17 f. 2002. Inédito.

- BARROCO, M.L.S; BRITES, M.C. (2000) A centralidade da ética na formação profissional. *Revista Temporalis*. Brasília: ABEPSS , ano 1, n.2, p.19-33, julho/dezembro.
- CLARK, Herbert H. (1992) *Arenas of Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____. (1996) *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et Progression en Expression Orale et Ecrite. Mimeo.
- GOFFMAN, Erving. (1974) *Frame analysis*. New York: Harper & Row.
- _____. A situação negligenciada. In RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998[1964].
- _____. Footing. In: RIBEIRO, B.T & GARCEZ, Pedro M. (org.) *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998[1979].
- GUMPERZ, J.J. (1992) Contextualization and understanding. In DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (eds). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1992) In DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (eds). *Rethinking context: language as interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.Telles; GARCEZ, P.M. (org.). *Sociolinguística interacional* . Porto Alegre: AGE, 1998[1982].
- KLEIMAN, A.B. (1995) *Os Significados do Letramento* .Campinas: Mercado de Letras.
- MATURANA, Humberto. (2001) *Cognição, ciência e vida cotidiana*. MAGRO, C.; Paredes, V.(Org.). BH: Editora UFMG.
- MIRANDA, Neusa. (2000) S. *A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores*. 2000, 196f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- _____. (2001) O caráter partilhado da construção da significação. *Revista Veredas*, Juiz de Fora: EDUFJF, V.5 ,n.1,p. 57-81, jan/jun.
- NOGUEIRA, M.A. (2003) A agenda cristalizada, o Estado e o governo Lula. *Revista Serviço Social e Sociedade*, SP: Cortez editora, n. 76, ano 24, p. 5-36, nov.
- OLSON, David R. (1997) *O Mundo no Papel* . Rio de Janeiro: Ática.

MIRANDA, Neusa Salim. *Educação da oralidade ou cala a boca não morreu.*

- OLSON, David R.; TORRANCE, N. (1995) *Cultura Escrita e Oralidade*. RJ: Ática.
- ONG, W.J. (1988) *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. New York: Routledge.
- SOARES, M.B. (1996) Letramento /alfabetismo. *Revista Presença Pedagógica*. BH: Editora Dimensão .V.2, n.10, julho/agosto.
- _____. (1995) *Língua escrita, sociedade e cultura* . *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 0.
- _____. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica.
- STREET, Brian V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1995) *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. Nova York: Longman.
- TOMASELLO, Michael. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- VARELA, Francisco J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. (2003) *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. PA: Artmed.